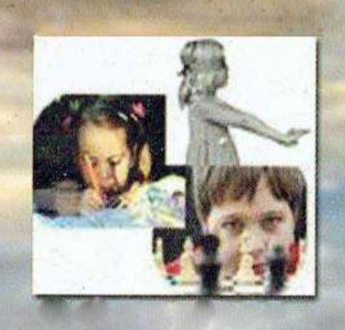
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التكوين

تربية و علم النفس
تشريع مدرسي











الإشراف التربوي :

السيد : محمد زكاريا

أستاذ جامعي

تأليف :

خيري وناس / أستاذ مكون

بوصنوبرة عبد الحميد / أستاذ مكون

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلوا عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين﴾.

صدق الله العظيم «سورة الجمعة آية 2 »

« إن المعلم العصري هو الذي يستطيع من خلال عمله الأساسي أن يكون متخصصا في فهم أطفاله. كيف ينمون، كيف يتطورون،كيف يتعلمون، وأن يكتشف مختلف الصعوبات في الموقف التعليمي/ التعلمي بحيث تكون لديه القدرة على حلها، حتى يتمكن من الوفاء بواجبات وأدوار العملية التعليمية».

«دع التلاميذ يقودونك فلن تضل الطريق كثيرا... أدرسهم ولتكن أعمالهم دليلك ».

مقدمة

يسرنا أن نقدم السند الثالث للسنة الثالثة راجينا أن نفيد منه المعلم، ولا شك أن دراسة مشكلات التلاميذ النفسية والتربوية من الأهمية بمكان ذلك لأننا في عصر تزداد فيه الضغوط الذهنية وتتفاقم فيه التوترات والثورات العصبية والاضطرابات النفسية. وفي نفس الوقت يرتفع فيه مستوى طموح التلاميذ ويتطلعون إلى مستوى أعلى، فضلا عما تمتاز به الحياة الاجتماعية من تعقيد وتشابك الأمر الذي يجعل من الصعوبة بمكان أن يتكيف الفرد وأن يشعر بالرضا. لذلك نقدم هذا العمل المتواضع راجينا أن نلقي بعض الضوء على فهم نفسية التلاميذ، وأن نزود المعلمين ببعض المعلومات عن بعض المشكلات التي تواجه كثيرا من التلاميذ، ومن ثم فإن التنبيه لها، والسعي إلى تناولها بالدراسة، ومحاولة إيجاد الحلول لعلاجها.يتيح لهذه الفئة من التلاميذ حياة هادئة خالية من التوتر والقلق، لأنهم إذا تركوا دون علاج، فقد يكون ذلك سببا في إعاقة نموهم الإنفعالي والإجتماعي على حد سواء. وهذا ما تم تناوله في الوحدة التكوينية الأولى.كما أننا سنعرض دينامية الجماعة ودور المعلم في توجيهها.وكان من الطبيعي أن نتعرض إلى أهمية الجماعة وتأثيرها وعوامل الانضمام إليها ومراحل نموها وخصائصها. فيمكن بواسطتها تنمية قدرات الأعضاء من خلال الخبرات الجماعية وإكسابهم القدرة على مواجهة المتطلبات والمشكلات المتغيرة. وهكذا يبدو الغرض الأساسي لطريقة العمل مع الجماعات تنمية شخصية التلاميذ في وسط جماعي من خلال تحقيق التكيف بينهم وبين الجماعة التي ينتمون إليها. كما تتضمن الوحدة التكوينية تطبيقات عملية مختارة لدراسة دينامية الجماعة والسلوك القيادي والتعلم التعاوني.

كما سنتعرض إلى المفهوم المعاصر لإدارة القسم وما يشمله من عمليات ومهام ومهارات مثل حفظ النظام وتوفير المناخ التربوي الذي يساعد ويشجع التلاميذ على التعلم. كما نشير أخي المعلم إلى أننا في عرضنا لهذه الوحدات التكوينية راعينا السهولة، بالإعتماد على منهجية بسيطة وواضحة من خلال تجربتنا البيداغوجية في هذا المجال.

والله نسأل ونرجو أن نكون قد وفقنا في تقديم عمل يسهم في رفع كفاءة المعلم، ويساعده على التسيير الفعال وإدارة قسمه بأسلوب علمي.

والله من وراء القصد، وهو يهدي السبيل...

المؤلفان





الإرسال الأول

المحور الأول

المشكلات النفسية والتربوية للطفـــــــــــولة

فهرس الموضوعات

الإرسال الأول الصفحة

الوحدة التكوينية الأولى :

المشكلات النفسية والتربوية للطفولة

الكفاءة المستهدفة :

فهم أهم مشكلات التلاميذ النفسية و التربوية، واتخاذ التدابير اللازمة الوقائية منها و العلاجية لها.

المفاهيم الأساسية الواردة في هذه الوحدة :

ـ **الفشل المدرسي:** يطلق هذا المصطلح على النتائج السلبية التي يحصل عليها المتعلم خلال مساره الدراسي سواء كان ذلك عبر الامتحانات الفصلية أو الامتحانات الانتقائية، فكلما أخفق المتعلم في الحصول على النتائج المنتظرة منه سمي ذلك فشلا.

ـ **التخلي عن الدراسة:** هو الانقطاع الإرادي عن المدرسة، لأسباب عديدة ومختلفة قد تكون اجتماعية أو نفسية.

ـ **التسرب المدرسي** : مصطلح عام يطلق على كل من ترفضه المنظومة التعليمية و يشمل أيضا التخلي عن الدراسة و النفور المدرسي و حتى الذين يتوجهون إلى التكوين المهني.

ـ **الإنحراف:** بمفهومه الواسع هو انتهاك التوقعات والمعايير الإجتماعية.

ـ **السلم:** قيمة مرتبطة بتطور الإنسانية، السلم أساس الحياة.

ـ **العنف:** سلوك يتسم بالعدوانية يصدر من طرف، قد يكون فردا أو جماعة.

ـ **العنف اللفظي** : الشتائم و الإهانات المعنوية و اللفظية المختلفة، تعبيرات وجهية متهجمة، جحوظ العينين، خبط القدمين بالأرض.

ـ **العنف المادي** : أشكاله عديدة أقلها الضرب، والإستيلاء على ممتلكات الغير و وصولا إلى إلحاق أضرار بليغة بأشكالها المختلفة.

ـ **المتأخر دراسيا** : نسبة ذكائه تتراوح بين 90إلى70 درجة.

ـ **التأخر العقلي** : نقص في الذكاء العام، و بصورة عامة يقال أن فردا ما متأخرا عقليا إذا كان حاصل ذكائه 70 درجة أو ما دون ذلك. حسب اللجنة الأمريكية للضعف العقلي.

مشكلات الأطفال النفسية والتربوية
في المدرسة الإبتدائية

مدخل :

للتربية دور بارز في تشكيل شخصية الطفل وحمايتها من الإضطرابات النفسية ومن الإنحراف، أو معالجة هذه الاضطرابات في حال حدوثها. إن الإهتمام بدارسة الطفل أمر واجب على المربين آباء و معلمين، ولقد تنبه علماء التربية وعلم النفس إلى أهمية هذا الموضوع فأولوه العناية الكافية، بعد أن وجدوا أن لا سبيل إلى بناء جيل المستقبل إلا بتهيئة الأطفال وإعدادهم إعدادا سليما و صحيحا، والعمل على معالجة مشكلاتهم والصعوبات التي تعترض طريقهم لأنه يصعب اجتثاث جذور المشكلة بعد أن تتجذر في نفس الراشد. بالإضافة إلى ما يتركه إهمال شأن الطفولة من آثار سيئة على المجتمع، وعلى الشخص نفسه و في هذا خسارة للوطن والأمة. وهذا ما أوضحناه في السند الثاني للسنة الثانية عند تناولنا لموضوع النمو « تقوم الدعائم الجوهرية لحياة الإنسان البالغ الراشد على خواص طفولته ».كما نشير أن علماء النفس الغربيين تناولوا دراسة مشكلات الطفولة من وجهة نظرهم وفقا لما يؤمنون به، وهذا ما جعلنا نتوقف عند بعضها باحترام وأخذنا من بعضها، و تحفظنا على بعضها الآخر، لقلة الدراسات النفسية والتربوية في بلادنا. إن الاهتمام بالدراسات النفسية والتربوية لأطفالنا في المدرسة سيكون له تأثير إيجابي على تطور مجتمعنا من خلال بلورة المفاهيم التربوية، وارتقاء النظرة إلى الطفل و التعامل معه. و ككل راغب في أن

يكون عمله نافعا و مفيدا، فقد أردنا أن نعالج بعض المشكلات التي تعتبر جوهرية و أساسية و التي لا تكاد تخلو منها أسرة أو مدرسة.

* و لقد رأينا أن نقسم هذه المشكلات إلى قسمين (و هذا لغرض منهجي تقتضيه طبيعة المشكلة). القسم الأول يتناول بالدراسة والتحليل المشكلات التي توجد في المجتمع المدرسي، والمتمثلة في التأخر الدراسي، والرسوب المدرسي، والتسرب، والسرقة. أما القسم الثاني فيتناول المشكلات الأسرية ذات التأثير في المدرسة. و منها العنف، العدوان، المخاوف، الانطواء...الخ. هذه المشكلات تكاد تكون مشتركة تقريبا عند الغالبية العظمى من الأطفال وبنسب متفاوتة طبعا. و هذه المشاكل هي التي تواجه المعلم، وعادة ما تقف عائقا في طريقه و تحول بينه و بين تحقيق الأهداف العملية التعليمية التي تصبو إلى جعل الأطفال يأخذون دورهم في المجتمع و يسهموا في عملية البناء متفاعلين مع الوسط الذي يعيشون فيه تفاعلا إيجابيا.

* و الآن بعد هذه المقدمة يجب أن لا نتسرع في الحكم بالإدانة مسبقا على المتعلمين دون أن ننظر إلى بيئتهم الأسرية و المادية و الاجتماعية وحاجاتهم الصحية و دوافعهم. و عندما نبحث مشكلة معينة يجب أن نفهمها من حيث ارتباطها و تفاعلها بعوامل و مشاكل تأثر فيها و تتأثر بها.

* و عند دراسة أي مشكلة لا بد من إتباع الطريقة العلمية و معرفة أسبابها وعواملها و من ثم الوصول إلى اقتراح طرق العلاج. و هذا ما تعرضنا له في دراسة خصائص النمو باعتبار أن شخصية الفرد وحدة بيولوجية، سيكولوجية، اجتماعية متفاعلة، تنمو و تتطور متأثرة بالبيئة.

و على ضوء ما تقدم نضع هذه الموضوعات (المشكلات) بين يدي معلمينا. كنماذج لبعض مشكلات تلاميذ المدرسة الابتدائية.

1. التأخر الدراسي

كانت، و إلى زمن قريب، مشكلة التأخر الدراسي من أهم و أخطر المشكلات التي تواجه المربين في مختلف الدول. لما تسببه هذه المشكلة من هدر للموارد الإقتصادية و البشرية.

1 ــ عوامل التأخر الدراسي:

خلال العشرينات من القرن الماضي ساد الإعتقاد بأن الذكاء هو العامل المسؤول عن التأخر الدراسي. ثم أضيفت عوامل : الخلفية الأسرية، سمات الشخصية، الميول و الاتجاهات. و ازدهرت الدراسات لهذه المشكلة باحثة عن المتغيرات المرتبطة بالتأخر الدراسي، فوصلت إلى ارتباطات منخفضة ومتعارضة أحيانا. فمن المتغيرات التي تعارضت فيها نتائج الدارسات : الاتزان لانفعالي و الإتجاهات، أما عادات الإستذكار فكان الإرتباط بينها و بين التأخر الدراسي ارتباطا ضعيفا.

2- خصائص المتأخرين دراسيا :

و تناولت دراسات أخرى خصائص التلاميذ المتأخرين دراسيا «**فباتريتي**» Banreti في دراسته على عينة من تلاميذ القسم السادس ابتدائي وجد أن الذكور المتأخرين دراسيا كانوا يشعرون بالإرهاق و الرغبة في النوم أثناء النهار، و يرون أن آباءهم يطالبونهم بالمذاكرة بكثرة، و أن أسرهم غير راضية عنهم، كما كانوا يجدون صعوبة في التركيز، و كانت اهتماماتهم غير مدرسية، و كانوا يفضلون مشاهدة التلفزيون على القراءة، و كانوا أكثر ميل للعمل اليدوي، و أكثر كراهية للمدرسة، و أكثر شعورا بالإحباط و أقل طموحا، و أقوى اعتقادا بأن أساتذتهم لا يحبونهم، و أقل طموحا. أما بالنسبة

للبنات المتأخرات دراسيا فقد كانت تقديراتهن لأنفسهم منخفضة، وعلاقتهن بغيرهن سيئة، و يشعرن بأنهن منبوذات. و في دراسة قام بها حامد زهران و آخرون (1978) شملت 837 تلميذا بالقسم الرابع الإبتدائي، تبين أن التلاميذ المتأخرين دراسيا أقل ذكاء. وأضعف جسما، و أقل حيوية و نشاطا من التلاميذ المتفوقين، كما وجدوا أنهم يعانون ضعفا في الحواس وأن عدد الساعات التي يقضونها في المذاكرة كانت قليلة، كما أن اتجاهاتهم سلبية نحو المواد المدرسية، و أن درجة أدائهم لواجباتهم المدرسية ضعيفة كما أنهم كانوا يعانون الخجل و الخوف و القلق وانعدام الأمن و ضعف الثقة بالنفس و مشاعر النقص، والفشل والعجز وعدم الاتزان الإنفعالي.

و في دراسة لجابر عبد الحميد و آخرين (1971) شملت عينة من 400 تلميذا و تلميذة في القسم الخامس الإبتدائي، تبين أن هناك علاقة سالبة بين عدد من المشكلات التي يعانيها التلاميذ في مجالات: الصحة، العلاقة مع الآخرين، المدرسة، الأسرة، و الحالة النفسية، و بين التأخر الدراسي.

أما دراسة مقصود (1980) على 160 طفلا بالمدرسة الإبتدائية في نيجيريا كشفت عن أن للأنطوائية و الذكاء تأثيرا على التحصيل في اللغة الإنجليزية و الرياضيات، و لكن التفاعل بين الانطواء و الذكاء و العصبية لم يظهر له أثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

و في دراسات أخرى، وجد أن العجز عن التعلم نتاج لفقدان الدافعية والعواطف السالبة، و الإحساس بأن الناتج الدراسي لا يتلاءم مع الجهد المبذول. إن إدراك الطفل أنه عاجز عن التعلم يجعله يبحث عن عوامل لا تخضع للضبط لتفسير عجزه عن التعلم مثل : فقدان القدرة، صعوبة الواجبات المدرسية، الميل نحو الآخرين. إلا أن البعض الأخر قد يعزو

عجزه عن التعلم و بالتالي تأخره الدراسي إلى عوامل يمكن ضبطها وتغييرها كالجهد وطريقة الدراسة، وهناك البعض الأخر من الأطفال يمكن أن يحسن أداءه المدرسي. وتفيد بعض الدراسات أن التلميذات أكثر ميلا من الذكور لعزو عجزهن عن التعلم إلى أسباب لا يمكن التحكم فيها. و يفسر هذا الميل لأن الإناث يعتمدن أكثر على التقديرات الإجتماعية الخارجية.

3- بعض الحالات المختلفة لأطفال متأخرين دراسيا :

أ- صاحب الخلق غير المستمر :

مثل هذا الطفل يتميز بسيطرة علاقة ثلاثية عليه تتمثل : بالمهارة اليدوية والذكاء، و الميل إلى مهنة تنطوي على المخاطرة. و مثل هذا الولد يسهل إغراءه بالهروب من المدرسة، و ما يترتب عن ذلك من نتائج و معالجة مثل هذا النوع من الأطفال تكون بتهيئة فرص من العمل التي يمكن أن ينتهي منها سريعا و الإشراف على انتظام عمله المدرسي.

ب- الطفل الخامل :

يطلق على هذا الطفل في سيكولوجية الشكل أنه من النمط المنبسط وهو على نقيض (متبلد الحس)، يبدو شكل وجهه خال من التجاويف، ممتلئ من الناحية الصحية ، يستجيب للأشخاص وللأحداث بتفاهة، وليس عنده أي توتر نفسي و هو يتوهم أنه يحيا حياة حقيقية، يتجه بسرعة إلى السمنة ويتعلم النظافة ببطء تزيد قامته بسرعة مع بعض الترهل، يحافظ على نفسه محافظة شديدة إلى درجة المبالغة.

قليل التفاعل مع الآخرين، و إن كان يميل إلى الوداعة معهم. بعض أفراد هذا الصنف يقومون بالعمل الذي يفرض عليهم في طاعة، و لكن دون حماس و لا يوجد لديهم ميل حقيقي للبحث أو القراءة. والخامل يؤجل عمل

اليوم إلى الغد، يتمطى و يتثاءب، و لا يقوم بإعداد واجباته المدرسية إلا في اللحظة الأخيرة من النهار، أو في اليوم الأخير من العطلة المدرسية، بل و في الساعات الأخيرة منها، مع طلبه المساعدة من والديه، أو من بعض زملائه ويثير اهتمامه كل ما هو سهل. بعض أفراد هذا الصنف يكون لهم قدر من الذكاء، لكنه يبقى غير فعال و إذا كان أحدهم خائر القوى فهذا ما يدعو إلى ملاحظة عملية التمثيل الغذائي وإفرازات الغدد الصماء و الأفضل استشارة الطبيب المختص في ذلك.و يتمتع الخامل أحيانا بطاقة ملفتة تظهر أثناء اللعب، لكنه في درس الرياضيات مثلا يعجز عن الانتفاع بقوته إلى المستوى السابق الذي تصرف به، لذلك ينصح المرشد التربوي في مثل هذه الحالة بالبحث عن الأساليب الكفيلة برفع مركز استعمال الطاقة أو البحث في كيفية استغلالها و توظيفها وتنميتها و يأتي هنا دور المعلم والأسرة في حمل هذه المسؤولية. و إمداد الطفل الخامل بمزيد من الطاقة يتم بأسلوبين:

ـ **أولهما** : الإعلان اللفظي، كأن يكشف له عن نقاط الضعف فيه ومصدرها

ـ **وثانيهما** : تزويده بطاقة يصرفها في اللعب الإجتماعي، وتكليفه بأعمال يقوم بها و ينجزها فيتعلم معنى الجهد و يتذوق الإشباع في هذا الجهد، وقد يعود من جديد إلى الكسل، لكن يجب الإصرار على جعله يصل إلى تمام العمل و الاهتمام به و تشجيعه عن طريق زيادة الحوافز حتى النهاية.

وحبذا لو اعتمد المربون تنمية أسلوب البحث و التنقيب و المشاركة في أوجه النشاط. والحركة الكشفية هنا تسهم كثيرا في إحياء هذا الجهد، لأنه يجمع بين اللعب و الواجب في نفس الوقت، بالإضافة إلى العمل الجماعي الذي يخلق روح المنافسة الخيرة، مع التعود على الإنضباطية والنظام.

ولما كانت الحياة الكشفية مقدمة للحياة الإجتماعية بشكلها العريض فالنجاح فيها مؤشر للنجاح في الحياة بشكل عام.

جـ- الطفل بطيء التعلم:

يرى(**فيدر ستون**) أن : « جميع الأطفال الذين تبلغ نسبة ذكائهم أقل من 91 درجة وأكثر من 74درجة يكونون ضمن المجموعة التي تمثل بطئ التعلم».

و الذين تتدنى نسبة ذكائهم عن 74 درجة قلما يحققون نجاحا في المنهج العادي و يشار إليهم عادة أنهم متخلفون عقليا.

و من أبرز صفات الطفل البطيء التعلم :

1- إنه من الناحية الجسمية متخلف عن المتوسط العام لمن هو في مثل عمره الزمني، وغالبا ما يكون أقل طولا وأكثر وزنا- أو يعاني من بعض الأمراض الفسيولوجية أو الغددية.

2- إنه ضعيف التركيز، كثير الشرود.

3- علاقاته مضطربة وغير مستقرة مع رفاقه و إخوته.

4- يعاني من الشعور بالخيبة والاحباط، ويميل إلى العزلة، إذا ما كان الإجتماع يتطلب منه بذل الجهد الفكري، أو قد يتهرب بطريقة خفية.

من أجل ذلك يراعى في تعليم الأطفال البطيء التعلم أمورا عدة منها :

أ- بطيئو التعلم يجب أن يشتركوا في النشاطات المدرسية كلها، وإن كانوا في مجموعات خاصة فسيشتركون في الحفلات، والاجتماعات، و الرحلات والمباريات الرياضية و من الخطأ الفادح استثناء هذه الفئة التي قسا عليها القدر، من هذه النشاطات التي يجب أن تقتصر على التلاميذ المتفوقين في التحصيل الدراسي، لأن ذلك مخل بقواعد العدالة، وقد تعرضت

مسألة فصل التلاميذ البطيئي التعلم لكثير من النقد ولذلك يجب ألا يلجأ إليها إلا في حال تعذر مواجهة هؤلاء التلامذة في الأقسام المدرسية العادية.

ب- أما مسالة الصحة النفسية، فهي مسالة هامة و جديرة بالبحث عن الطفل البطيئ التعلم لذا يجب أن تولي المدرسة الصحة النفسية للطفل العناية الكافية كما أنه على المدرسة أن تركز على تزويد الطفل البطيء التعلم بالوسائل التربوية والأجواء المناسبة خلال تنمية قدراته. و تشير بعض المراجع التربوية إلى وجوب تزويد الولد البطيء التعلم بمعلومات عن العلاقات الإجتماعية قبل أن يترك المدرسة ويتم ذلك خلال المناقشات التي يجب لن تحصل بينه و بين المدرسين و المشرفين التربويين في المدرسة، مع الإشارة إلى ضرورة مواصلة اللقاءات للاطلاع على أوضاعه و مساعدته عندما يتطلب الأمر ذلك.

و التربية مسؤولة عن هذا الطفل البطيء التعلم، و في جعله مواطنا صالحا إيجابيا لذا يجب أن يزود بالحد الأدنى مما يلزمه لتحقيق عيشه الحر الكريم وسط أفراد مجتمعه، و أن يفهم الأمور المالية والاقتصادية الضرورية لتسيير حياته اليومية وهذا ما نطلق عليه (الكفاية الإجتماعية) وهو القدر اللازم من المعرفة يتطلبه الإنسان العادي ليعيش في المجتمع الديمقراطي براحة وأمن و سعادة. و من أجل ذلك أيضا يجب أن تتعاون المدرسة مع البيت في سبيل تأمين مهنة يتعلمها الولد بعد نيله الحد الأدنى من التعلم، و امتلاكه للقدر الكافي من المعارف الإجتماعية. وأمر المهنة ليس من مسؤولية المدرسة الإبتدائية طبعا، بل هو من واجب الأهل، والمؤسسات الإجتماعية المعنية بهذا النوع من الأطفال البطيء التعلم.

و الحقيقة أن جهد المدرسة يبدو من خلال تعاطيها مع هذا الموضوع، ومع هذا النوع من الأطفال بروح إيجابية وبجدية، فالأذكياء والعاديون، قد لا يحتاجون من المدرسة إلى الرعاية و التوجيه كما تحتاجه هذه الفئة.

4- علاج التأخر الدراسي :

مما تقدم تعرفنا على بعض العوامل التي قد تؤدي إلى التأخر الدراسي، كما تعرفا على خصائص الأطفال المتأخرين دراسيا، و لا شك أن الطفل المتأخر دراسيا مشكلة تواجه الأسرة كما تواجه المدرسة. وقد حاول المربون إيجاد بعض الحلول لهذه المشكلة مثل:إلغاء الرسوب في الأقسام الابتدائية أو الثلاثة الأولى منها اعتقادا منهم أن الطفل الضعيف سيزداد ضعفا إذا ما أعاد السنة مرة ثانية، و اللجوء إلى رفع الدرجات في الامتحانات بنية المساعدة. هذا بالنسبة للمدرسة أما بالنسبة للأسرة فقد يتحول البيت إلى مدرسة سواء من خلال مساعدة الوالدين للطفل في أداء واجباته المدرسية أو استقدام مدرسيين خصوصيين. إن هذه الحلول سواء على صعيد المدرسة أو على صعيد

الأسرة لم تأت بالعلاج الشافي لهذه المشكلة، بل أنها حلول ذات طبيعة هروبية أكثر منها حلول حقيقية للمشكلة. ذلك أنها حلول تتجاهل الفطرة والفروق الفردية بين البشر. فلو سلمنا أنه ليس كل طفل قادر بالضرورة على التعلم،وأن الأطفال يختلفون فيما بينهم في قدرتهم على التعلم، وأننا كمجتمع بحاجة لأفراد غير متعلمين تعلما عاليا، لأنصب اهتمامنا في مدارسنا على النوعية لا على كم نخرج كل عام. و لقبلت الأسرة التي بها طفل عاجز عن التعلم في هذا الوضع، ولما أنهكت نفسها ماديا و نفسيا. فمشكلة التأخر الدراسي ما زالت قيد الدراسة، و كيفية التعامل معها لا بد وأن يعاد فيها النظر.وأن نسقط من حسابنا ضرورة أن ينجح كل من التحق بالمدرسة.

(ا) بعض المشكلات التي أوردها المعلمون في تعاملهم مع بطيء التعلم والحلول المقترحة لها.

المشكلة	الحلول المقترحة
- ضعف القراءة*	القراءة مع التلاميذ و للتلاميذ الذين يعانون من هذه المشكلة. وضع هؤلاء التلاميذ مع تلميذ يحسن القراءة. اهتمام خاص ما أمكن ذلك، و تسجيل المعلومات على الأشرطة.
- عدم القدرة على التركيز وسعة انتباهه قصيرة و عدم فهم التعليمات الموجهة للفصل كله.	التحدث إلى المتفوقين على حدة، أو إغفال هؤلاء و الاستمرار في التعليم.
- العمل على مستوى القسم أعلى من مستوى الأقل قدرة.	عمل خاص بمستوى بطيء التعلم والكثير من الاهتمام و المتابعة من قبل المعلم.

(*) وجد أن معظم المشكلات تعود إلى ضعف في مهارات القراءة و في القدرة على الفهم و الاستيعاب.

(ب) بعض المشكلات التي ذكرها المعلمون في تعاملهم مع المتفوقين و الحلول المقترحة لها.

المشكلة	الحلول المقترحة
سرعة في إنجاز العمل بالمقارنة مع بقية تلاميذ الفصل.	إعطاء أعمال إضافية جديدة تتحدى قدرات التلميذ. تزويد الطالب بمواد أو بمشكلات جديدة و يطلب منه عمل تجارب.
2- لا يصل التلميذ إلى تحقيق ما تسمح به إمكاناته لأنه دائما ممتاز بالمقارنة مع غيره.	اتصال مباشر و مستمر بين التلميذ والمعلم لاستغلال كل الإمكانات. لا يوجد حل لأن المعلم مشغول معظم الوقت مع بطيء التعلم.
3- الشعور بالملل و الإحباط.	إعداد مواد إضافية لشغل وقت المتفوقين. لم تقدم حلول.

2. التسرب المدرسي

1- ظاهرة التسرب :

تتميز ظاهرة التسرب المدرسي بعالميتها، و تكاد تكون واحدة رغم اختلاف المجتمعات والدول و أنماط عيشها ومظاهر نموها، وقوة تقدمها مع اختلاف في الطبيعة ودرجة الحدة، وآثارها من مجتمع إلى آخر.

2ـ تعريف التسرب :

ـ **لغة** : معناه هو الانسياب والولوج خفية كأن تقول : تسربت الجواسيس عبر الحدود أي دخلت خفية، و يقال تسرب الثعبان إلى جحره : أي زحف على بطنه بخفة،و يقال تسرب الماء : أي خرج عن مجراه.

ـ اصطلاحا :

1.2ـ التسرب : هو ترك التلميذ المدرسة قبل إتمام مرحلة معينة من مراحل التمدرس لأسباب خاصة أو قاهرة .

2.2- التسرب حسب اليونسكو : « يخص التلاميذ الذين لا ينهون دراستهم في عدد السنوات المحددة لها إما لأنهم ينقطعون نهائيا أو لكونهم يعيدون السنة أو سنوات معينة». و بعبارة أوضح فهو « عبارة عن الفرق بين التلاميذ الذين يباشرون دراستهم (طور، سنة، وحدة تعليمية، درس) وعدد أولئك الذين ينهونها في الآجال المحددة».

3.2- التسرب إجرائيا : هو ترك الفرد المدرسة في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو غيرهما لأسباب غير التخرج بنجاح أو الانتقال إلى مدرسة أخرى و قد تكون شخصية، أو سرية، أو مدرسية، أو مجتمعية.

3ــ أنواع التسرب :

أــ التسرب المؤقت : و هو الذي يحدث بشكل يومي متكرر، و ما يلبث أن يتحول إلى انقطاع تدريجي، ثم مستمر، ينتج عن فصل التلميذ عن المدرسة .

ب ــ التسرب الدائم : الذي يعني هجر التلميذ للدراسة نهائيا وهناك تصنيف آخر للتسرب حيث يميز بين ثلاثة أشكال من التسرب و هي :

ب1 ــ التسرب اللاإرادي : والذي يتخذ مظاهر متعددة أولها زيادة التدفق الطلابي على قدرة التعليم والإستيعاب.

ب2 ــالتسرب الشائع : وهو الذي يخص تلاميذ المدرسة الابتدائية قبل وصولهم إلى نهاية المرحلة.

ب3 ــ التسرب المرحلي : و هو الذي يبدو واضحا في نهاية كل مرحلة من المراحل التعليمية سواء الإبتدائية أو الإعدادية وعامله الأساس عدم النجاح

جـ- فئات المتسربين : (دراسة **فوص و زميلاه : إليوت و فند لانج**) فقد تم تصنيف المتسربين إلى ثلاث فئات :

جـ1ــ فئة المجبرين: و تشمل الأفراد الذين تركوا المدرسة نتيجة أزمات أو مشكلات شخصية، أو سرية، كالمرض، أو الضعف الجسمي أو الفقر أو وفاة أحد الوالدين أو كليهما .

جـ2ــ فئة المتسربين المعاقين : و تشمل الأفراد الذين تركوا المدرسة نتيجة لضعف قدراتهم العقلية على القيام بالأعمال الضرورية المطلوبة للنجاح الأكاديمي، ويمكن التعرف عليهم من خلال نتائجهم المتواضعة أثناء الاختبارات، وغالبا ما يغادر هؤلاء المدرسة عن طريق القرار الإداري .

جـ 3 ـــ المتسربين الأكفاء : و تشمل هذه الفئة الأفراد الذين لهم القدرات على النجاح الأكاديمي،و لكنهم تخلوا عن الدراسة لأسباب تتعلق بميولهم الشخصية خارج مجال المدرسة.

4 ـــ ملامح المتسربين :

إن فئة المتسربين تتميز عن غيرها من فئات المتمدرسين بميزات وملامح يمكن للباحث أن يدركها، لكن من الصعب أن يحدد أسبابها، ومن خلال البحوث و الدراسات الميدانية التي قام بها المختصون مثل : (هان 1987 و نوفيلد و ستيفنس 1992، و واقنر 1991).استطاعوا أن يحددوا و يرجعوا أسباب التخلي عن الدراسة لدى المتمدرسين محددين ملامحهم في ما يلي :

4. 1ـــ عزوف أولي عن الدراسة يبدأ بانقطاع مؤقت سرعان ما يتطور إلى انقطاع دائم .

2.4 – تمرد على النظام في القسم و محاولة دائمة للتخلي مردها إلى نفور واشمئزاز يبدو في السلوك والتصرفات .

3.4– إهمال كلي للنظام المدرسي ولا مبالاة مطلقة اتجاه النظام المدرسي.

4.4 – خمول تتبعه فوضى في التنظيم الخاص و العام .

5.4– تصرفات عدوانية تتميز بالمشاكسة وعدم الانضباط، والسعي لتحدي كل ما هو نظامي داخل محيط المؤسسة أو خارجها.

و قد أرجع **(واقنر)** ظهور هذه الملامح إلى نمط الصعوبات التي يعاني منها المتمدرس و هي مختلفة باختلاف الصعوبات التي يعاني منها التلميذ ونذكر منها :

– اضطرابات اجتماعية وجدانية بنسبة 49%

– عوائق صحية بنسبة 25.2% .

- صعوبات التعلم بنسب 32.2 %.
- التخلف العقلي بنسبة 29.2 %.
- اختلال في النطق بنسبة 28.3 %.
- إعاقة جسدية بنسبة 14.4 %.

و من الملاحظ وجود نحو 50% من الذين يعانون مشاكل وجدانية يتسربون قبل الإحراز على أية شهادة ولا يعني هذا عدم توفرهم على قدرات تسمح لهم بالنجاح .

و عموما فإن وزارة التعليم الكيبيكية (1991) قد أعطت ملمح التلميذ المتسرب وعرفته بأنه ذلك الشاب المحاصر بصعوبات الدراسة و المطالب بمواجهة مشاكل المراهق حيث يتميز بميل كبير إلى عالم الشغل بدل المدرسة و يخضع لضرورات خارجية عائلية، مادية، اجتماعية. .. بالمطلق فهو شاب قدماه في المدرسة و عقله غائب عنها .

5- عوامل التسرب المدرسي :

يمكن من خلال الدراسات و البحوث المعمقة على قلتها أن نحصر أسباب التسرب في مجموعة من العوامل المتداخلة مع بعضها والمرتبطة فيما بينها ارتباطا وثيقا يصعب فصل إحداها عن البقية، و مهما يمكن فإن جملة هذه العوامل تصنف كما يلي:

أ ــ أسباب شخصية : تتعلق بالمتمدرس نفسه و تتمثل في :

أ. **1- عوامل جسمية** : إن أغلب المتمدرسين الذين يعانون من مشاكل على مستوى النمو الجسمي، كتأخر النمو، و ضعف البنية الجسمية، و ضعف الحواس كالسمع والبصر، و المشاكل الصحية، اضطرابات النطق والتأخر

العقلي... تؤدي مجتمعة إلى الفشل المدرسي، وعدم القدرة على مسايرة بقية الأقران مما يدفع المتمدرس إلى التسرب.

أ.2- **عوامل نفسية:** تلعب العوامل النفسية دورا كبيرا في عملية المتابعة والتحصيل إلا أن بعضها يسبب لدى البعض النفور والكراهية للدراسة، ومن بينها الانفعالات الحادة والإحباط والاضطراب العصبي وضعف الثقة بالنفس والخجل والخوف. و ترى الأخصائية النفسية (حليمة أعراب) أن ظاهرتي الخوف والخجل تفاقمتا في الآونة الأخيرة نتيجة المسار العام للحالة الإجتماعية، فالخوف المفرط هو عقدة ذهنية لدى الطفل تؤثر في سلوكه وتصرفاته سلبا مما يدفعه إلى التغيب عن الحصص و هجر المدرسة. أما الخجل فهو من العقد النفسية،والذي يشعر به الكثير ما يجد نفسه حائرا وعاجزا عن مواجهة المواقف المستجدة داخل القسم أو في محيط المدرسة وينتج عنه في النهاية الهروب من المدرسة و التنصل من التزاماتها.

أ.3ـ **عوامل عقلية** : تساهم القدرات العقلية المتوازنة في تنمية مختلف المهارات و السيطرة على جملة السلوكات التي تواجه حياة المتمدرس، و أن ضعف في نموها يؤثر سلبا على مردود المتعلم، فضعف القدرة اللغوية أو الرياضية، أو إلى ما ذلك يتبعها قلة الانتباه، و ضعف الذاكرة المشفوع بدرجة معينة من الغباء، ما يتولد عنها جميعا تأخر لدى التلميذ، وضعف مستواه، و نقص في مداركه العامة، كالفهم والتفكير، والحفظ، والتحليل، التي تؤدي في النهاية إلى التسرب.

ب ـ **أسباب اجتماعية** : و هي جملة العوامل التي لا دخل للمتمدرس فيها، وإنما يواجه تبعاتها، و يتأثر بها تأثيرا مباشرا، تحد من رغبته في الدراسة مما يدفع به إلى التخلي عنها نهائيا، و يمكن حصر هذه العوامل فيما يلي :

ب.1- عوامل أسرية : تتولد في محيط الأسرة و تنجم عادة عن مشاكل طارئة بفعل انفصال الأبوين، أو وفاة أحدهما، أو كليهما،ما ينتج عنه قلة الرعاية العاطفية والمتابعة المستمرة،مما يدفع إلى النهاية بالمتمدرس إلى الشعور بالإحباط وعدم الاهتمام من أبويه مولدا لديه شعورا بمغادرة المدرسة.

ب.2- عوامل تتعلق بالمدرسة : تعتبر المدرسة العامل الأساس في سياق التخلي عن الدراسة،فالتحقيقات والدراسات التي أجريت تبين ظاهرة الملل في القسم و تؤكد أهمية العلاقة بين المدرسين والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم مما يوطد الاعتقاد بأهمية المشاركة الفعالة لجميع أطراف المدرسة في تحسين النظام برمته، كما ينبغي للسياسة المدرسية وعلى جميع مستوياتها أن تعنى باشراك التلاميذ، وإشعارهم بأهميتهم في مسار اتخاذ القرار، فالنظام المدرسي المتصلب و الصارم الذي لا يشرك الجميع والمنغلق على نفسه لا يساهم أبدا في ترقية اهتمام المتمدرسين، بل بالعكس يدفعهم إلى الرغبة في التخلي المبكر عن الدراسة، كما وأن اعتماد الأساليب الحديثة في حل صعوبات التعلم تعتبر من مهام المشرفين على المدرسة الأساسية.

ب.3- عوامل تتعلق بالمحيط : ويمكن حصرها في العلاقات العامة وتردي الحالة الاقتصادية للعديد من الأسر بفعل البطالة،وغلاء المعيشة، وارتفاع عدد أفراد الأسرة، و قلة الدخل مما يدفع بالتلميذ إلى رفض واقعه، والمحاولة إلى تغييره عبر امتهان طرق كسب إضافية يعتقد أنها قادرة على تغيير مستوى معيشته.

ج- أسباب ثقافية : تمثل البيئة الثقافية المحيطة بالمتمدرس واحدة من العوامل المؤدية إلى تحسين مستواه ودفعه إلى التعلم بشغف أو العكس، و من

خلال تتبع حالة عينة من المتسربين تبين أن محيطهم الثقافي مسببا لتسربهم، فأمية الأبوين، و جهلهما لا يساعدان أصلا في ترقية المناحي التعليمية، و لا في جعل التلميذ يرتبط بالتحصيل العلمي، مما يدفعه في نهاية المطاف إلى ترك المدرسة داخلا في عداد المتسربين، و يمكن حصر الأسباب الثقافية فيما يلي:

ج.1- قلة النشاطات الثقافية سواء بالمؤسسات التعليمية أو المحيط الرسمي

ج.2- لغة التدريس تساهم في رفع المستوى الدراسي، متى كانت جيدة و بسيطة و على يد متمدرس ذي كفاءة في التواصل و الارتباط، و العكس صحيح.

ج.3- انعدام الوسائل التثقيفية المصاحبة لتنمية الرغبة في التعلم، كقلة المكتبات و النوادي الثقافية والترفيهية ذات الصلة بالمسار التربوي .

د- أسباب تتعلق بالنظام التربوي : و تتمثل في جملة من العوامل يمكن حصرها في ما يلي :

د.1 - المعلم : يعتبر المعلم محور العملية التعليمية برمتها، إذ يلعب دور الموجه المشرف والمنفذ لسلسلة من المعارف والمهارات والقدرات الواجب اكتسابها للتلميذ، فشخصيته في هذا المجال يتوقف عليها مدى قبول أو رفض التلميذ للتقبل والتعامل مع المستجدات و المعارف المقررة في البرامج والمسطرة في المناهج التعليمية، فالمعلم الكفء هو الذي يتحلى بسلوكات سليمة و انفعالات متوازنة تضمن له أداء مهمته ضمن محيط صفي عادة ما يتميز بفروق فردية متباينة،إن لم نقل شاسعة، فمتى استطاع أن ينظم علاقته مع التلاميذ يكون قد أدى دورا مميزا في جذب التلاميذ ودفعهم إلى التمسك

بمقاعد الدراسة، و متى فشل في هذه المهمة، لظروف تتعلق به أو بتكوينه المتواضع، يكون مساهما في استفحال ظاهرة التسرب .

د.2- الإدارة التعليمية : تساهم الإدارة في تحسين الجو الدراسي و خلق الأسباب المناسبة لنمو العلاقات الطيبة بين أوساط مستخدميها،مما يدفع في النهاية إلى تنمية علاقاتهم البينية و تطور مرد ودهم الجماعي الذي تظهر نتائجه على التلاميذ، فالسعي لتوفير مستلزمات التعلم من كتب و تجهيزات وقاعات يولد لدى التلميذ شعورا بأهميته داخل القسم، يترتب عنه ارتباطا بالمسار الدراسي. و متي كانت الإدارة جامدة و متصلبة جاهلة للقوانين عاجزة عن توفير مستلزمات التعلم نتج عن تسييرها قلة السيطرة و الإبتعاد التدريجي عن كنه نفسية مستخدمي المؤسسة حدث انفصام ينعكس سلبا على التلاميذ ما يدفعهم إلى الرغبة في هجر مقاعد الدراسة.

د.3- المناهج التعليمية : تعد المناهج التعليمية المخطط الأصلي في بناء مفاهيم و منطلقات العملية التعليمية المؤسسة لنظام تربوي شامل ومتكامل يلبي حاجات الأمة، ويخدم تطلعاتها المستقبلية، فمتى كانت المناهج موضوعة وفق سياسة تعليمية هادفة تتماشى ومعتقدات الأمة، وتاريخها وحضاراتها أدت واجبها، أما إذا خرجت عن دائرة الثوابت والمنطلقات الفكرية (التغريب) ساعية إلى تقليد أعمى غير مدروس ولا مرتبط بواقع الحال نتج عنها بأس وإحباط و تمزق داخلي في نفسية التلميذ تكون بوادره مقدمة لظاهرة التسرب.

6ـ آثار التسرب المدرسي :

تميز ظاهرة التسرب المدرسي بإهدار تربوي ضخم ذي آثار مدمرة لجميع مناحي النسيج الإجتماعي والثقافي والأخلاقي، مما يضاعف من

أزمات المجتمع و زيادة حدتها فينشأ نتيجة لذلك فرد اتكالي ذو اعتماد كلي على الغير في توفير احتياجاته و تلبية متطلباته ما يرافق هذا الاحتياج بسبب الظروف المحيطة من جنوح نحو الرذيلة و الإنحراف و تعاطي المخدرات و امتهان السرقة، و الإعتداء على الغير، و سلب ممتلكاتهم ما يحول في النهاية اهتمام الدولة من البناء و الإعمار و التطور إلى الاهتمام بمراكز الإصلاح ، والعلاج لهذه الفئة. كما يخلق التسرب شريحة من المجتمع تتميز بالتخلف عن ديناميكية الحياة والجهل بأساليب التكنولوجية الحديثة وبالتالي الاحتكام إلى سيطرة الأحكام، و التقاليد البالية التي لا يحكمها منطق،ولا يسيرها قانون و ينتقل هذا الوضع من جانب الفردي المعزول إلى الجانب العام بفعل سلوكات الحرمان، و الجهل بالحقوق، و التخلي عن الواجبات فيتكون فرد ذو طموحات محدودة فاقد التقدير لذاته، و مكونات شخصية ما يجعله سهلا للإمتطاء و الاستغلال، و بصفة عامة يمكن حصر آثار التسرب فيما يلي :

6. 1- آثار نفسية : و تعود على المتسرب نفسه بسلوكات انطوائية منغلقة متشائمة تحتقر كل أساليب التمدن و الحضارة، و تدفع به نحو الإنحراف المبكر و امتهان الرذيلة، والكفر بالقيم والإخلاف .

2.6 - آثار أسرية : و تنعكس على محيط الأسرة التي ينتمي إليها المتسرب فتتجلى في عدوانيته المفرطة وعدم الإمتثال لسلطة الأبوين خالقا وضعا مهتزا داخل الأسرة، نادرا ما يمكن السيطرة عليه .

3.6 - آثار اجتماعية : و تتجلى فيما يعانيه المجتمع من تصرفات المتسربين و التي تكون في العادة متوترة وعدوانية غير محسوبة بالعواقب،

مما يخل بالنظام العام، و يعصف بالعرف والتقاليد، وما ظاهرة الاغتصاب والدعارة والانتحار إلا دليل قاطع على ذلك الوضع المتردي.

4.6 – آثار اقتصادية : إن نمو المجتمع و تطوره يتوقفان على امتلاك ناصية العلوم و التكنولوجيا بما يحرك عجلة الاقتصاد، وتوفير حالة من الرخاء يشعر بها المواطن ولا يكون هذا إلا بعقول عالمة لها من المعرفة والخبرة التقنية ما يكفي لتسيير دواليب الاقتصاد، و متى كانت الموارد البشرية والكوادر المؤهلة متوفرة، فإن ذلك يصبح يسيرا، و في متناول خطط الدولة، لكن ومع وجود أعداد هائلة من المتسربين سنويا والذين يعدون طاقة ضائعة، وعبئا كبيرا على عاتق الدولة و المجتمع حيث تسخر لهم ميزانية ضخمة من نصيب النشاط الاقتصادي مما يحد من نمائه و تطوره.

3- الهروب من المدرسة

يسبب الهروب من المدرسة متاعب جمة سواء للتلاميذ أو لذويهم أو للمدرسة نفسها. و يشبه انفصال الطفل عن البيت عند التحاقه مبكرا بالمدرسة من الوجهة النفسية مظاهر فطامة مما يؤدي إلى نزعات نفسية وانفعالات قد تبعث فيه الخوف والرهبة من المدرسة الأمر الذي يسبب هروبه أو تعلله بأسباب مختلفة كيلا يواظب على الذهاب إليها. ولذا يجب أن يكون انفصال الطفل عن البيت والتحاقه بالمدرسة تدريجيا كأن يزور المدرسة ولو مرة واحدة قبل الالتحاق بها أو تكون له علاقة ودية بطفل آخر يذهب إلى المدرسة، أو أن يسمع عن محاسن المدرسة ومتعة الالتحاق بها من أبيه وإخوانه.

1- أسباب الهروب :

و للهروب هذا أسباب يمكن التعرض لها في الآتي : إن الهرب إحدى النزعات النفسية المنحرفة ومن أسبابه ما يتصل بالمدرسة و منها ما يتصل بالمنزل، و منها ما يتصل بالطفل نفسه و منها ما يتصل بالمجتمع.

أ ــ عوامل تتعلق بالمدرسة : و تسبب كره الطفل لها مثل :

- الفشل الدراسي فيحاول الطفل تعويض النقص بمخالفة النظام، و منها التغيب عن المدرسة.
- الامتحانات المدرسية و ما تشكله من أزمات نفسية رفقة الدراسة.
- الشدة و الكبت في النظم المدرسية وعدم تحقيق الحاجات النفسية.
- الضيق بالمدرسة لحشوها العقول بالمعلومات دون إثارة فاعلية التلاميذ ونشاطهم.

ب- عوامل تتعلق بالمنزل :

مثل حرمان الطفل من عطف الوالدين أو سوء العلاقة بين الأب و الأم مما يعطل نموه من ناحية التوافق الإنفعالي و الإجتماعي، و بما يجعله لا يشعر بالأمن، فيؤدي كل هذا إلى اضطراب الشخصية والتوائها. فيصبح لا يرى مانعا في السلوك السيئ. بل أنه يلجأ له انتقاما من عائلته وتعبيرا ضد المعاملة السيئة.

جـ ـ عوامل تتعلق بالمجتمع :

كوجود مغريات خارجية تشجعه على الهروب من المدرسة، كالذهاب للسنما أو للحديقة أو الاندماج في عصابات الأطفال، أو الاتصال برفاق السوء...الخ.

د- عوامل تتعلق بالطفل :

كوجود حب الترحال و التجوال فيه، أو وجود حب الاستطلاع و الكشف أو الميل إلى المغامرة، أو وجود قصور طبيعي في الطفل عضويا أو لغويا أو حتى اجتماعيا فمثل هذه الأمور تدفع بالتلميذ إلى الهروب من المدرسة والنتيجة في نهاية الأمر هو الفشل في مواصلة الدروس و متابعتها، بعدما ينال الطفل حظه من صعوبات التحصيل من جراء عدم المواظبة على هذه الدروس. مما سبق يتضح لنا أن الطفل المتأخر دراسيا في مادة واحدة من المواد الدراسية أو في مجموعة من هذه المواد، أو كل هذه المواد، فإن هذا الطفل يكون في حاجة إلى أن تستخدم في تعليمه طرق تختلف عن تلك التي تتبع في تعليم غيره من ذوي التحصيل الجيد.

كما يستدعي الوضع البحث عن العامل الأساسي الذي تسبب في هذا التأخر وعن العوامل الأخرى المساعدة على ذلك. و إذا كان عامل الذكاء هو

العامل المحوري في مثل هذه الحالات العامة، فإنه مع ذلك توجد عوامل أخرى قد تؤدي إلى نتائج أخطر من تلك التي تنتج عن نقص الذكاء فقد يكون الطفل يعاني من ضعف في صحته يعوقه على تركيز انتباهه في دروسه ويجعله عرضة للتعب لأقل مجهود يبذله ويمنعه من أداء واجباته المدرسية وبذلك يتخلف في تحصيله عن زملائه، و يتراكم هذا التخلف. بل قد يصبح سببا لكراهيته للمدرسة، بل و الأكثر من ذلك أنها تعمل على تكوين عقدة شعوره بالنقص الذي يلازمه و يفقده ثقته بنفسه. و من هنا كان من الواجب أن يقوم المعلم بتحويل التلميذ ذي التحصيل الضعيف إلى حصص الاستدراك وللرعاية التربوية و العائلية الخاصة. كما أن للغذاء و سلامة الحواس و أخذ ساعات النوم الكافية أهمية كبيرة في ضعف التحصيل الذي قد يترتب عنه التأخر والفشل المدرسي.لكن هذه العوامل فإنها لا تكاد تظهر أمام الحالة النفسية للتلميذ فعدم الاتزان العاطفي للطفل الناشئ عن جو منزلي غير ملائم و علاقات مفككة-كما سبق الذكر- و المعاملة الشاذة للطفل سواء بالضغط الدائم و القسوة المتواصلة، أو العكس عن طريق التدليل والإفراط في العطف عليه. فمثل هذه العوامل و هذه المعاملات تزعزع الناحية العاطفية و قد تؤثر حتى على الذكاء و بالتالي تجعل صاحبها مشتت الانتباه قليل التركيز في نشاطه وعمله.

IV – ظاهرة الفشل المدرسي

إن موضوع الإخفاق أو الفشل في المدرسة أو التحصيل الدراسي في مادة دراسية أو في مجموعة من مواد الدراسة، أصبح من الموضوعات التي يوليها المربون اهتماما كبيرا لأنها تقف عائقا دون تحقيق الأهداف المرجوة من المرحلة أو المادة الدراسية. ولا يخفي على الذين يعملون في مجال تعليم الأطفال أو التلاميذ أصحاب هذا الفشل يشكلون طائفة كبيرة ستبقى عالة على القسم و على المجتمع، تعرقل نموهم الطبيعي، تعرقل السير الحسن لزملائهم المتفوقين. فالفشل في التحصيل المدرسي عامة و اللغوي منه على وجه الخصوص ظاهرة سلبية في الميدان التربوي تنعكس آثارها الخطيرة على كل الأطراف ذات العلاقة: التلميذ – الأسرة – المدرسة – المجتمع، و حتى على السلطات والهيئات المسؤولة عن التعليم.

1ـــ التلميذ و الرسوب :

يؤثر الرسوب في شخصية التلميذ تأثيرا غير مرغوب فيه، و قد بينت الدراسات التي تمت في العيادات النفسية على الأطفال الراسبين أن ثقتهم بأنفسهم قد تزعزعت، و أن احترام التلميذ لنفسه قد إنهدم وأن الرسوب غالبا ما يؤدي إلى إضعاف شعوره بالأمن الذي هو من متطلبات الصحة النفسية. و قد يؤدي إلى ازدياد شعوره بالنقص،وكثيرا ما يكون من دواعي سوء تكييفه و تلاؤمه مع الأوساط التي يحتك بها، و قد يجره إلى سلوك اجتماعي تعويضي يجعل منه طالبا مشكلا محتاجا إلى الإرشاد و التوجيه والعلاج. هذا عن أن الإخفاق في التحصيل اللغوي يؤثر على التحصيل العام وبالتالي يؤدي إلى حرمانه من الإنتقال ومتابعة الدراسة.

2 ـ الآباء و الفشل المدرسي :

يستاء الآباء استياء شديدا من ضعف تحصيل أبنائهم، و يقلقون على مصيرهم المدرسي، و ربما انساقوا إلى التشكك في قدراتهم، أو في مقدار الجهود التي يبذلونها أو تبذلها المدرسة لتعليمهم والإرتقاء بمستواهم التحصيلي ويلجأ معظم الآباء إلى عقد المقارنات المهينة بين الأبناء وأقرانهم مما يزيد من سوء الحالة النفسية للتلميذ المخفق. و قد يكون الرسوب في التحصيل من الأسباب التي تجعل الآباء يبعدون أبناءهم عن المدرسة، خاصة لدى الأسر التي ينخفض مستوى الدخل فيها.

3ـ المدرسة و الفشل المدرسي :

ـ **المعلم** : إن ارتفاع نسبة الرسوب في القسم تقلق المعلم و تجعله يشعر بأن جانبا من جهوده يضيع و يذهب سدى بدون جدوى، و هو قد يخشى أن تسوء سمعته المهنية، و يتعرض للوم وربما انقاد إلى التشكك في كفاءاته و قدراته مما يؤدي إلى افتقاد الشعور الكافي بالأمن و الاستقرار والجدارة، تلك الأمور التي هي أساس العمل و الإنتاج.

4ـ المجتمع و الفشل المدرسي :

تمتد آثار ظاهرة الرسوب إلى المجتمع بكامله، و ذلك لأن كثرة عدد الراسبين و المخفقين تعني حرمانه من أفراد و عناصر على مستوى مناسب من الثقافة و الخبرة والنضج، خاصة وأن عددا ملحوظا من هؤلاء الراسبين يغادرون المدرسة قبل إتمام المرحلة بسبب إخفاقهم و فشلهم، ولا بد من أن يبدؤوا حياتهم العملية مبكرين دون أن يبلغوا درجة كافية من النضج. الأمر الذي غالبا ما يحول بينهم و بين تحسين أحوالهم المعيشية

والثقافية في المستقبل و يكون عاملا رئيسيا من عوامل ضعف فعاليتهم وإنتاجيتهم كمواطنين ذوي مسؤولية.

5ـ أنواع الفشل الدراسي و عوامله :

لقد صنف العلماء المهتمون بالتأخر الدراسي التلاميذ الذين لهم هذه الصفة حسب الأسباب و العوامل المؤدية لها، لأنه تبينت أنواع كثيرة من هذا التأخر و لكنها حصرت في نوعين رئيسيين هما:

أ- العوامل الخلقية و التكوينية: و التي ترجع إلى خلل في النمو العقلي وفي الأجهزة العصبية أو العمليات الجسمية.

ب- العوامل البيئية : والتي تتمثل في الحرمان من المثيرات العقلية و الثقافية أو إلى اضطرابات أسرية أو اجتماعية في محيط الطفل... و هناك نوع ثالث يعزى إلى العوامل الخلقية و الوظيفية معا، إلى جانب هذه الأنواع الرئيسية توجد أنواع طائفية التي صنفت تحت اسم المتأخرين دراسيا مثل المعوقون تربويا، أو المعوقون ثقافيا أو انفعاليا، وهذا يرجع إلى انخفاض نسبة تحصيلهم عن مستوى ذكائهم أو عن المتوسط.

6ـ خصائص نمو الفاشلين دراسيا :

من خلال تصنيف أنواع التـــــأخر الدراسي يتضح أنه ناتج عن جملة من العوامل التي كانت سببا في تأخر بعض التلاميذ في تحصيلهم الدراسي اللغوي أو العام فإذا اعتبرنا أن التأخر في التحصيل هو بطء في التعليم، فإننا نستطيع بعد ذلك إرجاع ذلك إلى طبيعة نمو الطفل و خصائصه، سواء أكانت هذه الخصائص عضوية أم اجتماعية بيئية :

ا- الخصائص الجسمية :

لقد وصل العديد من العلماء في دراستهم إلى أن التأخر الدراسي لبعض المتأخرين دراسيا قد يرجع إلى أسباب عضوية في النمو و لكنهم ليسوا متخلفين عن أقرانهم في الجوانب الأخرى في الحياة، كالدوافع والانفعالات والرغبات الجسمية.

و إنما هم يمتازون بطول القامة وضخامة الجسم عن أقرانهم العاديين في القسم و هذا راجع لتكرارهم السنة الدراسية. كما يشيع بينهم الضعف في السمع والنطق والبصر والشم والذوق، أي في تعطل بعض الحواس. إن الخصائص الجسمية إذا كانت تؤثر في التأخر الدراسي كنتيجة فإنها تؤثر قبل ذلك في التأخر اللغوي باعتبار اللغة مادة أساسية في تعلم بقية المواد سيؤثر لا محالة على استيعاب بقية المواد المعرفية الأخرى.

ب- الخصائص العقلية :

دلت التحارب العلمية المهتمة بالخصائص العقلية لهذه الفئة من المتعلمين أنه توجد خصائص عقلية تميزهم عن العاديين، ولا يعني هذا أن كل خصائص المتأخرين متماثلة، بل هناك حتى في وسط هؤلاء المتخلفين درجات متفاوتة. ويمكن حصر هذه الخصائص في ضعف القدرة على التفكير الاستنتاجي وضعف القدرة على حل المشكلات التي تحتاج إلى المكونات والمعاني العقلية العامة، ضعف الذاكرة إذ أنهم لا يستطيعون تذكر ما يعطى لهم في فترة زمنية قصيرة و من سماتهم ضعف القدرة على الحفظ والفهم العميق، الأمر الذي يؤدي إلى عدم استفادتهم من الخبرات التي تعلموها.

جـ ــ الخصائص الانفعالية :

أما فيما يخص هذه الخصائص فإنها لا تختلف كثيرا عن الخصائص الانفعالية العادية بحيث أن المتأخرين أقل تكيفا بنسبة قليلة إذا قورنت بالخصائص الأخرى، ونحصر هذه الخصائص في نوعين أساسيين :

* فهناك خصائص انفعالية شخصية تعتمد على القدرات العقلية، مثل حب الاستطلاع و الابتكار و القيادة، و لهذا بالذات نجد المتأخرين دراسيا أقل من العاديين إلى حد ما.

* وهناك أيضا خصائص أخرى لا تختلف كثيرا عما هو موجود عند العاديين مثل الأنانية والطاعة والاعتماد على الغير. و تظهر خصائص أخرى منبثقة عن النتائج التحصيلية ومن تأخر هؤلاء الأفراد تتمثل في الشعور بالنقص والعدوان نحو زملائهم و المدرس أو ينتابهم الانطواء واليأس و الحكم على أنفسهم بالفشل.

د- الخصائص الإجتماعية :

إذا انتقلنا إلى الخصائص الإجتماعية نجدها تتخلص في الميل إلى السلبية والعدوان و الانطواء بصفة بارزة، إلى جانب هذا تقل اتصالات المتأخرين بالآخرين وذلك في عدم الرغبة في تكوين الصدقات، و تشكل الأغلبية منهما المنحرفين والخارجين عن القانون، و يشعرون بهذا الانحراف كانتقام لما يلقونه من نبذ و حرمان أو كذلك تعويضا عن نقصهم. وقد تشجع هذه الصفات في هؤلاء المتأخرين ما عجزت المدرسة توفيره من احترام نحوها وتقبل الذات وتحقيقها والحاجة إلى الانتماء، هذا بالنسبة لأولئك الذين يتميزون بالعدوان أما الفئة الثانية التي لها رغبة في الإنطواء أو يتميز بها فقد تعرض من مواجهة المشكلة و بالتالي تنتهي بالإصابة بعقد نفسية. والملاحظة أن الفشل المدرسي ليس له علاقة مباشرة مع الخصائص السالفة الذكر، و إنما قد تكون سببا فيه و ذلك زيادة على انخفاض المستوى.

7ـــ السرقة

الأسس الطبيعية لظاهرة السرقة بشكل عام هي أن في الإنسان دافع يدعى: الميل إلى التملك، والميل إلى التملك أمر مشروع عند كل إنسان، بيد أن السرقة هي الاستحواذ على ما يملكه الآخرون بطريقة شاذة وغير سليمة، أو بدون وجه حق، و نظرا لأنها تلحق الضرر بالمجتمع لأنها تمس بتملك الأشخاص و الجماعات،فإن القانون يعاقب عليها ،كذلك المجتمع، حتى الأديان السماوية، فقد تشدد في معاملة السارقين، فكانت من بين الوصايا العشر في العهد القديم –لا تسرق– و جاء التهديد بقطع أيدي السارقين في الإسلام جزاء على فعلة السرقة. و المؤسف أن هناك مهارات تستخدم في عملية السرقة، تستلزم في غالب الأحيان قدرا من الذكاء، والخفة والرشاقة في استعمال الأيدي والأصابع، والتأنق والتصنع وإظهار المودة والاحتشام فالطفل يشعر بميل شديد إلى الملكية، حتى و إن كانت ملكية الأشياء تافهة وعلى الأهل أن ينموا هذا الشعور عند الطفل لأنه حق طبيعي، فيجب أن يكون هناك أشياء خاصة به، وأن تكون لعبه له، يتصرف فيها تصرف المالك في ملكه، و ذلك لإشباع هذه الغريزة الفطرية والأسرة بما لديها من أنظمة أسرية عليها أن تحافظ على ملكيته ليفهم هو بدوره كيف يجب أن يحافظ على ملكية غيره ولا يسرقها. و نحن لا نقول بتشجيع و تنمية الشعور بالملكية إلى درجة الأنانية، إذ من المستحب أن يتبادل – رضائيا– اللعب والمقتنيات مع إخوته و أصدقائه عن طيب نفس.

والذي يراقب مقتنيات الأطفال التي يحتفظون بها في خزائنهم و أدراجهم يراها سخيفة، وغير ذات أهمية (صور، علب فارغة، أقلام قديمة) لكنها عزيزة جدا على قلب الطفل يحافظ عليها محافظته على المعادن الثمينة أو العملة الصعبة (في مفهوم الكبار). وعملية التفريق بين الملكية الشخصية وملكية الغير تبدأ في المنزل و تستمر في المدرسة فالمنزل هو المدرسة الأولى لتعليم الأمانة ، إلى جانب الكثير من القيم الإنسانية الأخرى والدافع إلى السرقة قد يكون صادرا عن حاجة لسد رمق، أو لإقتناء حاجة والأهلا يستطيعون إشباع هذه الحاجة فيضعف الطفل أمام الإغراء، وتحدث السرقة، أو قد يبخل الأهل عليه بشرائها غير مقدرين لمرحلة الطفولة والقيمة الكبيرة للأشياء التي يرونها تافهة و لا لزوم لها، بينما هي هامة.

ضرورية للطفل; و السرقة سلوك اجتماعي يمكن اكتسابه عن طريق التعلم ثم أن الطفل «الذي لم يتدرب على أن يفرق بين خصوصياته و خصوصيات الغير و ملكيته و ملكية الغير في محيط أسرته، يصعب عليه بعد ذلك أن يفرق بين حقوقه و حقوق الغير ». و قد أشرنا إلى أن فكرة الأمانة كقيمة اجتماعية و أخلاقية و دينية تبدأ بالتكوين داخل الأسرة. و فيها يجب أن يدرب على التبادل المشروع و احترام الملكية.

« و من الأساليب التي تساعد في تكوين اتجاه سلبي نحو السرقة، وعلى تكوين اتجاه إيجابي نحو الأمانة ، تبصير الطفل بقواعد الأخلاق والتقاليد الإجتماعية الواجب مراعاتها و ذلك باحترام حقوق الطفل فيما يملك من أدوات خاصة و تخويله حق التصرف في ذاك». و بأخذ الأطفال عن آبائهم نظرتهم واحترامهم لحقوق الآخرين فيقلدونهم فيها تماما كما يقلدونهم في العادات و التقاليد الإجتماعية الأخرى.

وقد يسرق الأطفال و هم لا يزالون صغارا، بعض الأطعمة أو الحلوى ويضعونها في جيوبهم أو مختلف الأشياء التي تروق لهم كبعض اللعب وغيرها، و يرجع السبب في ذلك على نقص في فكرتهم عن الملكية، و قد لا تعنيهم نظرة المجتمع الذي يعيشون فيه إلى السرقة، و قد يرتدعون إذا ما أحسوا أنهم سيعاقبون عقابا شديدا، إذا تكررت سرقاتهم، و هنا تبدأ مرحلة التدريب والتهذيب، حتى لو أدى الأمر إلى التهديد بالسجن و الشرطة. والأفضل من ذلك كله زرع القيم و المعايير الأخلاقية في نفسه، و الرقابة الذاتية، و إفهامه بأن الله هو الذي يراقب كل شيء، و كذلك ضميره الذي يجب أن نساعده على تكوينه بالتدرج.

1- أسباب السرقة :

يمكن إيجاز أسباب السرقة من خلال ما تقدم ذكره بما يلي:

- لدوافع جسمية و حاجات لم تشبع في المنزل.
- لإشباع هواية، كسرقة دراجة، أو كرة، أو لعبة.
- بدافع الانتقام و كردة فعل على القسوة الزائدة.
- نتيجة التدليل الزائد، حيث يفهم الطفل أن الحياة أخذ فقط وليست مزدوجة الحدين (أخذ وعطاء).
- قد تكون بدافع الغيرة، من صاحب المسروقات.
- الشعور بالنقص، و بأنه أقل من زملائه، فيلجأ إلى التعويض.
- السكوت على ما يأخذه الطفل بحجة أن ما استولى عليه هو من داخل ممتلكات الأسرة وليس لأحد خارج عنها.

و هذا السبب نعتبره من الأسباب الأساسية و الجوهرية، فالمفهوم العام والكلي للسرقة لا يتجزأ، بين ما هو ملك لمن هو داخل الأسرة أو

خارجها. لذلك يقتضي التشدد من الوجهة التربوية في هذه النقطة بالذات، لأنه عملا بالقول الشعبي المتداول : "من سرق بيضة سرق جملا " ثم إنه من سرق مال أخيه ، سرق مال الآخرين جميعا و التساهل في هذه المسألة يعتبر نوعا من التشجيع على امتداد السرقة إلى خارج إطار المنزل و الأسرة .

8- انخفاض مستوى الذكاء، و تدني نسبة التكيف الإجتماعي .

9- عدم اكتراث الأهل بحقوق الآخرين، و الطفل مراقب ذكي فإذا أقدم على السرقة فهو يشابه والدية...

2- علاج السرقة :

متى عرفت الأسباب سهل العلاج. و جّل العلاجات تقوم على الوسائل :

أ- أن تحترم ملكيته ليحترم ملكية غيره بدوره.

ب- خلق أجواء العطف و الحنان و إبعاد جو الإرهاب و الانتقام.

جـ ـ تعويده طلب الاستئذان إذا ما أراد تناول شئ .

د- عدم التشهير به أمام رفاقه إذا ما ضبط سارقا ، بل معالجة مشكلته على حده وبهدوء واتزان، حتى لا نخلق منه سارقا حقيقيا.

هـ - زرع القيم الدينية و الأخلاقية في الأسرة.

و- عدم التميز و التفضيل بين الأخوة.

ز- اختيار القصص، و الأفلام التربوية المناسبة للطفل، لأن هناك بعض وسائل التسلية المرئية و المقروءة تحرض الطفل على السرقة.

حـ - ضرورة مراقبة الوالدين لأموالهم قبل تكون عادة السرقة عند الطفل عملا بالمثل الشعبي المعروف - المال السائب يعلم الناس الحرام – وحتى لو كانت التربية سليمة وحكيمة.

ط- لا تصف الولد بصفات اللصوصية، (أنت لص... سارق) ولو تهكما فقد يستسيغ اللقب فيسعى إليه.

ي- إعطاء مصروف الجيب للأطفال بين الحين و الآخر و مراقبة كيفية إنفاقهم بطريقة عفوية.

ك- تعويد الطفل على عدم الغش في الحياة اليومية، أو الامتحانات .

ل- الإبتعاد عن رفقة السوء، و خلق الهوايات النافعة و إلا فإن هذا الفراغ يملأ من قبل رفقة السوء .

و تجدر الإشارة إلى أن السرقة تبدأ بمسروقات بسيطة و تافهة لتنتهي بعد ذلك بالمسروقات الكبيرة و الثمينة، فعلى الأهل التنبه لمظاهرها حتى لا يستفحل الأمر، و يجب معالجتها بالقضاء على الدوافع الكامنة وراءها. وليس أن يكون ذلك بالقصاص الجسدي أو الضرب المبرح - كما تجري العادة في معظم الأسر. و لهذا ينبغي أن يهتم الآباء أولا بالإشباع النفسي والعاطفي و الإنفعالي للطفل ثم يأتي دور تعليم المعايير الإجتماعية و القيم الدينية و الأخلاقية.

ولا يتم ذلك إلا من خلال تقديم القدوة في السلوك و ليس في القول، لقوله صلى الله عليه وسلم« كل مولود يولد على الفطرة و أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه».

VI ـــ العنف

تسعى السياسات التربوية في أغلب بلدان العالم إلى تجسيد المبدأ الديمقراطي في العمل التربوي، و تتبنى النظريات الحديثة في مجال التربية والتعليم، ومع ذلك مازالت مظاهر العنف تجد مكانا لها بين جدران المدرسة والمؤسسات التربوية المختلفة، و مازالت وجنات الأطفال تتوهج تحت تأثير الصفعات، وأيديهم ترتعش تحت وطأة العصي والمساطر،ناهيك عما يتعرضون له من حملات التوبيخ والشتائم وأبجديات القهر والتهديد في إطار المدرسة و المنزل و على دروب تحصيلهم العلمي و المعرفي. و بناءا على ما تقدم يمكن تحديد مفهوم العنف.

1ـ مفهوم العنف :

العنف هو استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع، أو غير مطابق للقانون، من شانه التأثير على إرادة الفرد.

و من هذا الضغط و القوة تنشا الفوضى، فلا يعترف الناس بشرعية الواجبات مادامت الحقوق غير معترف بها، فتنتشر العلاقات العدائية في المجتمع، و تنشأ مجموعات أو تكتلات تتفق على صيغة تفرض بها إرادتها على الأفراد و الجماعات الأخرى، فينصب عنفها على الأفراد، أو على الممتلكات قصد إخضاع السلطة أو الجماعات الأخرى، وقد تجمع بين النوعين و تتطور و تطغى فتصبح إرهابا.

و نشير هنا إلى أن العنف يتميز بالاتساع و الشمولية و ذلك بالقياس إلى مفهوم العقوبة التربوية، التي تشير إلى الفعل السلبي الذي يوقعه المربي على الطفل كالضرب والحرمان و التهديد و ذلك بهدف منع الطفل من

ممارسة فعالية سلوكية أو تربوية محددة و يمكن أن نميز بين الجوانب التالية في العقوبة التربوية :

1.1- مصدر العقوبة كالمعلم و المربي.

2.1 - نوع العقوبة كالضرب و الحرمان و التهديد.

3.1- سبب العقوبة كمخالفة الأنظمة و القوانين أو التقصير في أداء الواجبات المدرسية.

4.1- غاية العقوبة قد يتمثل ذلك في إيجاد نوع من السلوك أو نفي لنوع آخر من السلوك.

5.1-أثر العقوبة و قد يتمثل ذلك في الألم الجسدي أو النفسي عند الطفل.

2- أنواع العنف و أسبابه :

إن أسباب تفشي ظاهرة العنف متعددة، والعوامل المساعدة على انتشارها وتغذيتها مختلفة، وهي تأثر في وجدان المجتمع، فيعيش القلق والإضطراب، فلا يهدأ بال، ولا تطمئن قلوب، ولا تسكن نفوس، فكيف يفكر في عمل، أو في أي بحث، أو في أي إنتاج؟

و تحمل هذه الأسباب في مجملها كثير من معانات التلاميذ، الإجتماعية منها و الفكرية، فيحاولون الهروب من هذا الواقع الصعب، حيث تتفشى الأمراض الإجتماعية فيصاب الكثير منهم باليأس. و العنف أنواع أيضا منه الفكري والإجتماعي و الإداري و السياسي.

لذلك تظهر أهمية دروس التربية في تعريف النشء بالمبادئ الإنسانية النبيلة التي تحث على الود و التواصل، و العدالة و الأخوة، و التفتح على رأي الآخر، و عدم نصب العداء في المعتقدات الأخرى، و بذلك نصون التلاميذ ونحصنهم ضد المفاهيم المتطرفة التي تزرع بذور الكراهية لكل من

يخالفنا الرأي و المعتقد، و بذور الفتنة و القسوة و العنف. و يرى الباحثون في هذا المجال أن أسباب هذه الظاهرة عديدة نلخصها في الأنواع الآتية :

ا- أسباب أسرية :

مازالت أساليب التربية التقليدية تهيمن بشكل واسع في أوساطنا الإجتماعية المختلفة وهي تتباين بالطبع وفقا لتباين الأوساط الإجتماعية ولتباين مستوى الوعي التربوي والثقافي للفئات الإجتماعية المختلفة و يمكن لنا بالملاحظة البسيطة أن ندرك طابع العنف الذي يهيمن على العلاقات القائمة في إطار الأسرة و فيما يلي سنقوم بتحديد بعض الملامح الأساسية للعنف الذي يسود في أجواء الأسرة والتي تنعكس سلبا على تكوين الأطفال الروحي و العقلي.

- المنازعات الزوجية والخلافات التي تحدث بين الزوجين في إطار الأسرة والتي تأخذ مظاهر متعددة تبدأ بالصراخ وتنتهي بالضرب، و في هذا الخصوص تشير الدراسات النفسية إلى أن مثل ذلك يعتبر أحد الأسباب الرئيسية للأمراض والعقد النفسية التي يعانيها الأطفال.
- الشجار الذي يحدث بين الأخوة الذين يتبادلون الشتائم و الضرب.
- أساليب التهديد و الوعيد التي يمارسها الكبار على الصغار.
- اعتماد الآباء و الأمهات على أسلوب الضرب المباشر للأطفال.
- الأحكام السلبية المستمرة التي يصدرها الأبوين على الطفل.
- غالبا ما يقوم الأبوان، وذلك من أجل تكوين نمط من السلوك على الطفل بالإعتماد على قصص خيالية مخيفة للطفل، و في أغلب الأحيان نجد أن رائحة الموت و الذبح و الحرق بالنار تفوح من هذه القصص التي تمثل في نهاية الأمر من معايير العنف والتخويف التي تجعل الطفل في حالة من القلق

والتوتر الدائمين، ومثل ذلك يؤدي في نهاية الأمر إلى شلل كامل في بنية الطفل الذهنية و العقلية.

ب- أسباب مدرسية :

هل نستطيع اليوم أن نقول أن عهد السياط قد ولى إلى الأبد في إطار مؤسساتنا التربوية؟.

ألا توجد مظاهر العنف التقليدية في بعض مؤسساتنا التربوية؟ ألا توجد مخالفات للأنظمة التربوية التي تمنع جميع مظاهر العنف في إطار المؤسسة التربوية؟ و إذا كانت ممارسة العنف بالطرق التقليدية قد تقلصت حقا إلى حدودها الدنيا فان التجربة والملاحظة تشيران إلى ممارسة أنماط جديدة من العنف تتمثل في جملة من المواقف التربوية السلبية التي يبديها بعض القائمين على العملية التربوية في إطار المؤسسات التربوية المختلفة وتتجلى هذه المواقف في أساليب الشتائم والكلمات الفظة التي يطلق عنانها في قاعات التدريس وعلى مستوى الملاحظات الواقعية لم يتورع بعض المدرسين في مدارسنا عن استخدام كلمات تحقير وتبخيص متناهية الفظاظة لتلاميذهم.

ويمكننا أن نذكر بعض أسباب أخرى والتي لا تزال تشكل المصدر الفعلي لممارسة العنف في إطار المؤسسة التربوية :

- الخبرات التربوية السابقة لبعض القائمين على العملية التربوية سواء أكان ذلك في إطار الأسرة التي ينتمي إليها المعلم أو في إطار المؤسسة التربوية التي تلقى فيها تعليمهم.

- النقص في مستوى الإعداد التربوي للمعلمين وعلى الخصوص عند المدرسين الذين لم تتح لهم فرصة الدراسة و التحصيل التربوية في إطار مؤسسات تربوية متخصصة في إعداد وتأهيل المعلمين و المدرسين.

- اختزال العملية التربوية في جانبها المعرفي و إهمال الجانب النفسي والتربوي الذي يسعى إلى تحقيق التكامل والنمو والازدهار في شخص التلميذ. ولا يوجد هناك اهتمام كبير بالجوانب النفسية و الروحية عند الأطفال والناشئة و نحن ندرك ذلك جيدا و الكثير من الآباء لا يتورع عن استخدام أشد أساليب العنف ضد أبنائهم إذا تبين لهم أن ذلك نافع ضمن زيادة مستوى تحصيلهم المدرسي. إن السؤال المحوري المعروف الذي يطرحه الآباء على أبنائهم: " هل نجحت و كم من الدرجات قد نلت".

- هناك إشكالية ذات طابع اجتماعي معروف تتعلق بطبيعة ما هو قائم في الواقع الإجتماعي على مستوى العملية التربوية:

*هناك الكثير من المعلمين الذين حاولوا تطبيق المنهج الديمقراطي في العمل التربوي و لكن محاولاتهم قد باءت بالفشل و ذلك يعود إلى طبيعة ما هو سائد من اعتياد التلاميذ على نمط معروف من العلاقة التربوية ووجود نوع من الإكراه المؤسساتي الذي يجعل المعلم نفسه عرضة للسخرية و التهكم حين يحاول تطبيق النظريات الحديثة في أدائه التربوي. لقد دلت الملاحظة وذلك في أعلى المستويات العلمية على أن المدرسين الشباب يتميزون بدرجة عالية من الحماس للممارسة و تطبيق أحدث النظريات التربوية ولكنهم سرعان ما يتخلون عن أفكارهم. والمدهش في الأمر أن التلاميذ أنفسهم كانوا يبدون استجابات سلبية جدا إزاء أكثر الممارسات التربوية ديمقراطية وانفتاحا، وبالطبع فان رفضهم هذا يعود إلى ما كرسته فيهم التربية المدرسية على مدى سنوات طويلة من جوانب سلبية تجعلهم يرفضون أفكار هؤلاء الذين يكرسون أنفسهم لخدمتهم و حمايتهم.

جـ - أسباب اقتصادية و اجتماعية :

جـ .1- أسباب اقتصادية :

لا شك أن هذا النوع من الأسباب يؤدي دورا هاما في جنوح التلاميذ إلى العنف، فتفشي البطالة و تدهور القدرة الشرائية بسوء الأوضاع الاقتصادية وانخفاض مداخل الأسرة، تجعل التلاميذ عرضة لكل إغراء مادي يستعمل مصيدة لهؤلاء لتوريطهم في أعمال العنف بطعم إخراجهم من وضعيتهم الصعبة/ فينقادون بسهولة وراء كل داء بحق أو بغير حق.

جـ .2- أسباب اجتماعية:

يترتب عن الأسباب الإقتصادية السالفة الذكر، أسباب اجتماعية، إذ بتدهور الإقتصاد تتدهور الأوضاع الإجتماعية و تتفكك الأواصر الأسرية نتيجة تعقد المشاكل و استفحال مشكلة البطالة و ضيق السكن فيجد التلميذ نفسه لا يملك إلا فراشا تحت مغسل المطبخ الذي يتقاسمه مع إخوته بل ربما مع إخوته في سن الشباب أيضا. و من هنا يتكون الشعور بالتهميش و فقدان الثقة و يزداد قوة بعد طول انتظار فتصبح النفوس مهيأة لتقبل أي فكرة تنادي بتغيير الأوضاع، مهما كانت وسائل هذا التغيير، لأن الهدف هو تحطيم الأوضاع التي فرضت عليهم العيش في هذه الظروف القاسية، و جعلتهم طبقة منبوذة مهمشة، فتكون الإستجابة تلقائية لدعاة التغيير بالعنف.

3 ـ آثار و نتائج العنف :

إنه لمن الممكن أن نعلم و أن نتعلم في أي مرحلة من مراحل حياتنا ولكن ما هو متعذر أن نعيد تربية أنفسنا أو الآخرين بعد فوات الأوان. إن التربية هي عملية تفاعل دائمة بين الفرد و البيئة التي يعيش فيها. و تتم صياغة الإنسان وفقا لجملة المؤثرات والخبرات التي يعيشها في إطار بيئته

الإجتماعية. و بالتالي فإن نموه و ازدهاره مرهونان في نهاية الأمر بمدى ما تتيحه له هذه البيئة من حرية النمو والازدهار. و إذا كانت البيئة في نهاية الأمر تشكل التربة التي ينمو و يترعرع فيها الإنسان، فإن الحرية والحنان بمنزلة الشمس و الدفء الذي يحيط بالشجر.

إن الإكراه و التسلط في العمل التربوي ما هما إلا كالصقيع بالنسبة لأزهار الشجر. إن التربية الديمقراطية تتيح للطفل المناخ الأفضل للنمو و الازدهار. و على خلاف ذلك فإن العنف من شأنه أن يحقق عملية استلاب شاملة للإنسان. و يمكن لنا أن نحدد باختصار أهم النتائج و الآثار التي تتركها التربية العنيفة على شخصية الناشئة و الجيل بما يلي :

- إن العنف يؤدي في نهاية الأمر إلى إنتاج شخصيات عنيفة خائفة تتميز بالعجز و القصور.
- يؤدي العنف التربوي إلى تكوين الشخصية السلبية و إلى الإحساس بالضعف و عدم المقدرة على تحمل المسئولية.
- تكوين عقدة الذنب الدائمة.
- تعطيل طاقات الفعل و الإبداع و الإبتكار في شخص الإنسان.
- إنتاج الشخصية العصبية و الأنفعالية.
- الشخصية الإنطوائية.
- الشخصية المتسلطة .

لقد أثبتت الدراسات الإجتماعية و التربوية أن النجاح والتفوق الدراسي كانا على الدوام من نصيب الأطفال الذين ينتمون إلى أوساط اجتماعية تتميز بهيمنة العلاقات الديمقراطية. و بينت هذه الدراسات أيضا أن الإبداع والإبتكار مرهونان بدرجة الحرية التي تمنح للأطفال في حركتهم

وفي تلبية احتياجاتهم. يكمن جوهر الإنسان في حريته و قدرته على التفكير النقدي الفاعل و بالتالي فإن التربية المتسلطة من شانها تفريغ الإنسان من محتواه واستلاب جوهره الإنساني وقتل طاقة التفكير المبدع لديه، وحرمانه من هامش الحرية الضروري لتفتح شخصيته الإنسانية.

4- وسائل العلاج و الوقاية :

- فتح قنوات الحوار بين التلاميذ للتعبير عن انشغالا تهم الدراسية بصورة نظامية في علاقة دائمة مع مندوب القسم لإيجاد حلول للمشاكل البيداغوجية الخاصة بهم.
- ضرورة توعية التلميذ واطلاعه على قواعد القانون الداخلي للمؤسسة والالتزام به لأنه ضروري للحفاظ على النظام العام للمؤسسة.
- تحسين العلاقة بين التلاميذ والمعلم، بحيث يكون المعلم هو أول من يلجأ إليه التلميذ لإرشاده و توجيهه، وتفهم مشكلاته.
- ضرورة وضع أهداف لمشروع التلميذ المستقبلي، و بذل الجهد لتحقيقه لأنه في النهاية غاية النظام التربوي الوطني.
- ضرورة تقبل واقع التلميذ و التكيف مع واقعه المعيشي و التعليمي، و بناء مشروعه الذاتي على أساسه.

VII- العدوان

1ـ تعريف العدوان :

يعرف العدوان بأنه «الاستجابة التي تكمن وراء الرغبة في إلحاق الضرر والأذى بالغير و هو يتراوح بين التهكم على فرد آخر إلى القتل للشخص الذي يعتبر محبطا أو عائقا لمحاولة الوصول لغرض الفرد ». ويعتبر العدوان من أهم مشكلات الأطفال بالنسبة للطب النفسي، والمعلمين والآباء.

و يأخذ العدوان صورا متعددة منها العدوان الظاهر والتدمير. و يشكو الآباء و المعلمون من أن الطفل لا يستطيع أن يشق طريقه مع غيره من الأطفال بأمان. فهو يضرب هذا و يركل ذاك، و أنه لا يمكن أن يؤتمن على بقائه مع إخوته أو زملائه لأنه قد يؤذيهم. و غالبا ما يثبت البحث أن قضم الأظافر والشعور بالمخاوف وعدم الاستقرار من الأعراض التي تصاحب العدوان.

و هناك العديد من الآراء عن أسباب العدوان، و من أهمها :

أ- ينشأ العدوان نتيجة لإحباط محاولات البحث عن اللذة أو تجنب الألم.

ب- قد تكون الميول العدوانية ناشئة عن تقليد أمثلة عدوانية، أو عن طريق التعلم.

ج- قد ينشأ العدوان نتيجة لحرمان الطفل من الإشباع العاطفي و الحب والمساعدة و القبول الإجتماعي.

د- قد ينتج العدوان عن العجز الجسمي و المرض.

و علاج العدوان يستلزم إعادة تعليم الطفل العدواني الأساليب والطرق المقبولة في التعامل، كما يجب العمل على تغيير ظروف البيئة التي أدت إلى عدوانيته، و إعطائه النماذج السليمة في التعامل مع الغير. كما يجب أن يتعلم الطفل كيف يحتمل الإحباط على الأقل للدرجة التي تجعله لا يضار من الإحاطبات التي تحدث في الحياة اليومية.

2ـ النزعة العدوانية في المدرسة :

تظهر النزعة العدوانية في جميع المدارس و في جميع الأعمار، ولا فائدة من أن تنفي مدرسة من المدارس وجود هذه المشكلة فيها.

تمارس النزعة العدوانية في السر : وهذا لأن الطفل العدواني يدرك إدراكا واضحا أن المدرسة والمجتمع لا يقبلان بعدوانيته ولأن الطفل الضحية يشعر بالخجل من وضعيته الدونية وبالخوف من الإبلاغ عما يحدث له لمعلم القسم أو لأبويه. ولذلك لا بد من مواجهة هذه المشكلة في المدرسة بنشر الوعي بوجودها وبتكليف كل واحد في المدرسة، كبيرا كان أو صغيرا، بدوره للكشف عن مظاهر المشكلة والإبلاغ عنها. وبذلك تفقد العدوانية تلك الأماكن السرية التي تمارس فيها وتظهر للعيان بحيث يمكن معالجتها بالأسلوب الصحيح.

تمارس النزعة العدوانية في كل المراحل المدرسية : فهي تمارس في المدارس التحضيرية والإعدادية والثانوية و إن كان ذلك بدرجات متفاوتة وأشكال مختلفة. ففي المراحل المدرسية المتقدمة تأخذ العدوانية الطابع اللفظي أكثر مما تأخذ طابع العنف الجسدي. و لذلك من المرغوب فيه الفصل بين التلاميذ حسب أعمارهم. فالمزج بين التلاميذ الكبير منهم و الصغير في غرفة القسم الواحدة أو الملعب قد يولد ظروفا مواتية لممارسة التلاميذ الكبار

عدوانيتهم على التلاميذ الأصغر سنا.وقد تمارس النزعة العدوانية في الطريق ما بين البيت والمدرسة. فالطفل المعتدي قد يتربص بالطفل الضحية إذا كان هذا الطفل الأخير يسلك طريقا معينا من البيت إلى المدرسة أو العكس.

و تمارس النزعة العدوانية في معظم أشكالها أثناء فترات الاستراحة وفترة الغذاء. فهنا يتجمع التلاميذ في مجموعات كبيرة و في أعمار مختلفة وبإشراف قليل نسبيا. وغالبا ما تعتبر إدارة المدرسة أن هذه الفترات يمكن الاستفادة منها في إعطاء فرصة للمشرفين و المعلمين للإستراحة. و غالبا ما تغفل الإدارة عن المشكلات التي تنشا أثناء هذه الفترات و يعاني منها عدد غير قليل من التلاميذ. و أشكال العدوانية تشمل:

ا- **الضرب** : غالبا ما يلجا الطفل العدواني إلى ضرب ضحيته و لكمه مما يترك آثارا واضحة للعيان. فأثار الضرب و العض تقف دليلا واضحا على أن الطفل الضحية تعرض للإعتداء عليه. و لكن يجب أن نذكر أيضا أن الطفل قد يتعرض لكثير من الضرب دون أن يترك ذلك أثرا في جسمه. ويكتسب الطفل المعتدي شعورا ممتعا بالتفوق و القوة و السيطرة. و قد تدفع الحاجة إلى هذا الشعور بالطفل العدواني إلى ارتكاب حماقات تقترب أحيانا من حد الجريمة.

ب- **الشتم** : قد يسبب الشتم ضررا كبيرا في عملية النمو النفسي عند الطفل الضحية لأن الأطفال الصغار في مرحلة من أعمارهم يشكلون فيها هويتهم الخاصة. و لذلك فهم أكثر تحسسا للكلمات الجارحة التي يمكن أن تنال من احترامهم لأنفسهم و ثقتهم بإمكاناتهم. وهم بحاجة ماسة إلى كل الدعم والتشجيع الذي يمكن أن يحصلوا عليه. والطفل بلا شك ليس بحاجة إلى الإنتقاد اللاذع ولا إلى التعليقات الجارحة. و هو قد يشعر بالقلق على مظهره

و ملبسة وعلى وضعه الصحي و قوته البدنية و قدرته على اللعب وعلى الإنجاز على الصعيد المدرسي. ولهذه الأسباب يترك الشتم والتعليقات أثرا قد لا يمحى في النسيج النفسي للطفل.

جـ- **التعليقات التي تأخذ الطابع العنصري** : و هذه التعليقات لا تنال من الخصائص الفردية للطفل الضحية فقط و لكنها تنال من الخصائص الأخرى التي تشكل شخصيته و احترامه لذاته: أسرته و ثقافته و بيته و أصله. ويسخر الطفل العدواني من هذه الخصائص جميعا. و هو يهدف إلى جعل الطفل الضحية يشعر بالخجل منها.

د- **الإيماءات و الإشارات** : و قد يلجا الطفل العدواني إلى استعمال أصابعه أو رأسه أو عينيه في إيماءات و إشارات تلحق الأذى النفسي بطفل آخر فيشعره بالدونية أو بالعجز أو بالخطر. و لا جدال في أن هذا النمط من التهديد الذي يمارسه الأطفال العدوانيين في القسم عندما يكون المعلم ملتفتا إلى السبورة بسبب الحرج و الإحباط للأطفال الضحية.

ه- **الابتزاز** : قد يلجا الطفل العدواني إلى الإستيلاء على الممتلكات الخاصة للطفل الضحية من أقلام و كتب و آلات حاسبة، ثم يهدد الطفل الضحية بأنه إذا أبلغ المعلم أو أبويه فإنه سيكون عرضة للضرب أو الشتم.

و- **حصار الطفل الضحية أو عزله** : وهذا يلحق أذى كبيرا بالطفل الضحية. فالأطفال لا يذهبون إلى المدرسة ليتعلموا القراءة والكتابة والحساب فحسب، ولكنهم يذهبون إلى المدرسة أيضا لاكتساب الشعور بأنهم أفراد في جماعة. ولذلك فان تشكيل صداقات و الحصول على تشجيع من الأصدقاء عنصران أساسيان من عناصر النمو النفسي للطفل. و يترتب على ذلك أنه إذا شعر

الطفل بأنه غير مرغوب فيه بين زملائه يتحاشون اللعب والحديث معه فانه قد يصاب بصدمة نفسية تفقده إحساسه بأهميته و ثقته بنفسه و تدفعه إلى الإنطواء على ذاته ليجتر ألم الشك في إمكاناته. والطفل العدواني يدرك مدى الضرر الذي يمكنه أن يلحقه بالطفل الضحية عن طريق عزله عن الجماعة. ولذلك فهو لا يألو جهداً في نشر الشائعات الكاذبة عن الطفل الضحية و في إطلاق التعليقات المهينة عليه فينفر التلاميذ الآخرين منه

3- كيف نساعد الطفل العدواني و الطفل الضحية؟ .

يتم ذلك بتعزيز احترام الذات : الفشل جزء لا يتجزأ من الخبرات التي يواجهها الطفل في البيت والمدرسة والشارع. و لذلك لا بد من تعليم الطفل كيف يتعامل مع التجربة الفاشلة دون أن تترك تلك التجربة أثرا ضارة في نفسه ودون أن ندمر احترامه لنفسه. و يقول علماء التربية أن الطفل الذي يعاني من انخفاض في درجة احترامه لنفسه لا يستطيع التعامل مع الفشل ولا يستطيع تشكيل صداقات مع غيره من الأطفال. ويترتب على ذلك ظهور مظاهر العدوانية أو الإنسحاب على سلوكه. فيختلف في تحصيله المدرسي ويكتسب صورة سلبية عن نفسه. ولذلك فالمرحلة التي تسبق المرحلة المدرسية الأولى هي على جانب كبير من الأهمية.و ليس من الصعب تعرف الطفل الذي يشعر بأنه قليل القيمة. فهو بحاجة دائمة إلى طمأنته بأنه محبوب و بأنه يقوم بواجبه على الوجه الأكمل. فتراه يأخذ دفتره إلى المعلم عدة مرات في الحصة الدراسية لمحاولة التأكد من لن المعلم يستحسن ما يقوم به من عمل. و تراه كثير التردد فلا يقدم على عمل إلا إذا شعر بأنه أخذ الضوء الأخضر من أهله و رفاقه.

و الطفل بحاجة إلى مثل أعلى يسعى إلى تحقيقه بشرط أن يكون هذا المثل الأعلى هدفا ذا قيمة وممكن التحقيق. فالطفل إذا أخفق في التوصل إلى الهدف فانه يشعر بالإحباط والتعاسة... و هذا شيء طبيعي إذا بقي هذا الشعور في الحدود المعقولة. أما الطفل ذو الشخصية الهشة فإنه يغالي في هذا الشعور إلى درجة الغضب والإكتئاب أو الإنسحاب و الإنعزال. و هو يشعر بأنه فقد قيمته كإنسان لعجزه عن تحقيق الهدف. ومن أجل تجنب هذا الإحساس الأليم بالفشل لا بد أن نحدد الأهداف التي نضعها لأطفالنا تحديدا واعيا و ذكيا. هل نشجع الطفل على أن يطور مواهبه العلمية أو الفنية أو الرياضية؟ أو نريده أن يتوجه إلى الجانب العملي في الحياة فيغدو عاملا في مصنع أو فلاحا في حقل؟ و يجب أن نبحث بعد ذلك لنعرف إن كانت هذه الأهداف قابلة للتحقيق. فالهدف المعقول لطفل من الأطفال قد لا يكون معقولا ولا قابلا للتحقيق لطفل آخر.

VIII -الإنطواء

يعتبر «الإنطواء وسيلة للهروب من المصاعب الناتجة عن الشعور بالنقص. وفي الحالات المتطرفة قد يستغرق الطفل في أحلام اليقظة» " Day Dream " أو في عالم الخيال استغراقا ينسى معه شعوره بالنقص. و ينشأ الشعور بالنقص عادة عندما يقارن الطفل نفسه في أية ناحية جسمية أو عقلية أو اجتماعية بغيره من الأطفال، و يعتقد أنه أقل منهم. و قد يكون هذا الإعتقاد غير سليم و لا يستند إلى أسس واقعية.

و قد ينشأ و يقوى نتيجة لاتجاه و تعليق الآخرين كالآباء و المعلمين والتلاميذ. و من المعروف أن العجز الجسمي من أهم أسباب الشعور بالنقص و خاصة أن عالم الطفل يتسم بالنشاط و الحيوية و الحركة. وإذا لم يستطع الطفل أن يشارك في نشاط زملائه من الأطفال فإنه يضطر إلى الانسحاب والانطواء. و إذا كانت حالة الطفل الصحية تساعده على الإسهام في اللعب والنشاط فإن الجهود التي يجب أن توجه إلى تعليمه طرقا أخرى يجد فيها المتعة و الرضا. كما ينبغي على المعلم أن يثبت الثقة في نفس الطفل عن طريق المدح و الثناء على ما يقوم به من أعمال في حدود قدراته وإمكاناته مع عدم المغالاة في المدح غير الصادق.

1- و لكن ما أسباب هذه المشكلة؟.

إذا نحن فحصنا هؤلاء الأطفال و تعمقنا في دراسة حالاتهم والمجالات التي يمرون بها. نستطيع أن نحدد أسباب المشكلة في ما يلي:

أسباب ترجع إلى ذاتية التلميذ، و أسباب ترجع إلى الأسرة و المدرسة. ونحن نعمد إلى هذا التقسيم من أجل الدراسة لأن الفرد يعيش في هذه

المجالات فيؤثر كل مجال في الآخر و يتأثر به، و الفرد هنا عنصر من عناصر المجال. وهذا هو الإتجاه التكاملي الذي سرنا على منواله.

أ ــ أسباب ترجع إلى التلميذ ذاته :

من مناقشة المشكلات السابقة و غيرها يتضح لنا أن نموه إذا لم تشبع حاجاته الجسمية، والنفسية، وكان يعامل بقسوة يحدث لديه الكبت والصراع والقلق. ولكي يتوافق مع الحياة، يتخذ بعض الأساليب والحيل. وتنشأ مشكلة الإنطواء نتيجة للقسوة، والكبت، والفشل المتكرر الذي يؤدي إلى عدم الثقة. و يترتب على كل هذا أن ينسحب الفرد من المواقف التي لا يريد مواجهتها، و يغرق نفسه في أمور أخرى تلهيه عن الموقف الحقيقي، فيذهب إلى الملاهي، أو يكثر من النوم.و هي كلها أساليب هروبية لإعادة الشعور بالأمن. و ذلك من أجل تخفيف حدة التوتر، والألم، والضيق. الذي ينشأ نتيجة الصد والحرمان والإذلال. و تعرض التلميذ لمثل هذه التربية الخاطئة يسلمه إلى مرحلة نمو تالية محطما، لا يتحمل تبعات الحياة، أو المشاركة فيها، لأنه يشعر دائما بأنه مظلوم مغلوب على أمره.

و نلخص الأسباب التي ترجع إلى الفرد ذاته في:

*** الحساسية الذاتية و الشعور بالذات شعورا مبالغا فيه:**

و نتيجة لذلك لا يتعامل الفرد مع أحد ،ويعتقد أن الكل أدنى منه، و تصبح عادة الفردية الإنعزالية طريقة في الحياة .

*** ضعف الثقة بالنفس:**

نتيجة الصد و الحرمان، لا يشعر الفرد بالأمن والحب، مما يجعله يعتقد أنه غير مرغوب فيه، وهذا الشعور يؤدي أحيانا إلى الفشل المتكرر. و يؤدي كل هذا إلى ضعف الثقة بالنفس، الذي يؤدي بدوره إلى العزلة و الانطواء.

*** الإصابة بعاهة و المرض الدائم :**

الفرد المريض تعوزه القدرة على بذل الجهد، مما يجعل الفرد ينسحب عادة من المواقف. كما أن العاهات نقائص يشعر الفرد بها شعورا حيا قد يعوقه عن القيام ببعض الأعمال. فالضعف نتيجة للمرض أو العاهة قد يجعل الفرد لا يثق بنفسه و يدفعه إلى الانطواء.

ب ـــ أسباب ترجع إلى الأسرة :

و من ذلك الظروف الإقتصادية والاجتماعية السيئة فالأسرة التي لديها إمكانياتها الإقتصادية، توفر لأبنائها الغذاء الصحي، والرعاية والملبس، والسكن. بعكس الأسرة التي إمكانياتها الإقتصادية محدودة، لا توفر للطفل حاجته. فيدرك أنه أقل من أطفال الأسر الأخرى. كما أن الأسرة التي تسودها المحبة والتعاون، والتفاهم، الذي يوفر للأبناء الطمأنينة والحب، خلاف الأسرة المفككة التي يسودها الشجار مما تنعكس آثاره على الأطفال فيميلون إلى أحلام اليقظة والسرحان والخوف باستمرار من المستقبل المظلم الذي ينتظرهم.

كما أن بعض الأسر تميل إلى العزلة وعدم الإختلاط وينعكس هذا الاتجاه على سلوك أطفالها فينشئون ميالين إلى العزلة و الإنطواء هيابين للمواقف الجديدة بدرجة زائدة.

جـ- أسباب ترجع إلى المدرسة :

المدرسة بيئة لها أثرها يحاول التلميذ أن يتكيف معها. و لكن إذا كانت المدرسة بيئة غير صالحة للنمو، فتكون آثارها بعيدة المدى. فشدة المدرسين و قسوتهم، تجعل الأطفال لا يعبرون عن أنفسهم، و يخافون من ذلك، مما يجعل البعض ينسحبون، و يبتعدون عن الأذى. كما أن كثرة

الواجبات المنزلية، وعدم قيام الأطفال بأدائها، مع قسوة المدرسين، يجعل بعض الأطفال باستمرار في خوف من العقاب الصارم، و يشعرهم بالاونية والقلق فينطوون على أنفسهم، لأنهم لا يجدون في المعاملة، أو في الخبرات والمناهج ما يتلاءم و مستواهم. كما أن توزيع الطلبة في الأقسام يكون سببا هاما، في الإنطواء على النفس فمثلا قد يوجد بالقسم طلاب أذكياء جدا، ومتوسطون وأقل من المتوسط، و هذه الفروق، تجعل الفئة الأولى تشعر بذاتها، مطمئنة بعكس الأخيرة القلقة، التي تلجأ إلى الإنزواء و الإنطواء لأن المجال غير ملائم لها كما أن وجود تلاميذ في القسم، مختلفين، في السن، و في الجسم، و في الذكاء، و في المستوى الحضاري له أثره. فالتلميذ الكبير في السن، أو الكامل النمو والمرتفع في ذكائه، الذي لديه أي إمكانيات، عادة ما يعبر عن نفسه، و يلقى اهتمام المدرس و التلاميذ. بعكس زميله، الآخر، الأقل سنا وذكاء، و مستوى حضاريا، و أضعف جسما، لا يكون له نفس فرص زميله في التعبير عن النفس و تكوين العلاقات الإجتماعية السليمة لشعوره بالنقص و علاج الإنطواء على النفس يتطلب معاونة المدرسة و المنزل لإعادة ثقة الطفل بنفسه، و القضاء على كل أسباب الإنطواء فتوجه المدرسة نظر الأسرة إلى التربية السليمة و قواعدها و أصولها، وعدم القسوة. وإذا كان بالتلميذ مرض يعالج منه حتى يستطيع بذل جهده الكامل ونعيد إليه ثقته بنفسه بأن نطلب منه أعمالا في استطاعته حتى يشعر بلذة النجاح في العمل.

و ينبغي أن يعامل المدرسون تلاميذهم بالطريقة التربوية السليمة، من حيث السلوك والواجبات المدرسية، وإشراك التلاميذ المنطويين في جمعيات وأعمال جماعية مع إخوان لهم أقل عزلة حتى يكونوا معهم علاقات

اجتماعية، و نشركهم في العمل الجمعي و التعاوني،(كما سنبينه في موضوع التعلم التعاوني). كلما كان ذلك في صالحهم. وينبغي أن نشعر التلاميذ المنعزلين بنجاحهم باستمرار، وألا نقرعهم وألا نسخر منهم لأن اللفظ أو الكلمة السيئة تترك آثارا سيئة، فلا يصح أن نسخر من تلميذ لضعف قدرته الإقتصادية أو العلمية أو الإجتماعية، و لكن يجب علينا أن نشجعه ونراعي الفروق الفردية. و يجب أن تنظم المدرسة خدمات اجتماعية تعاونية هدفها مساعدة الفقراء من أولياء التلاميذ بمعونات عينية ونقدية تمكنهم من مداركة النقص المادي لحياة أبنائهم. ثم إن توحيد الزي بين تلاميذ المدرسة يعمل على تحقيق التجانس و الألفة و إشاعة المحبة بينهم، فلا يشعر بعض التلاميذ الفقراء بالحرمان و الدونية. و ينبغي أخيرا أن تراعي المدرسة ضرورة اشتراك كل تلميذ في نوع من أنواع النشاط المدرسي وفقا لميول كل منهم حتى تتاح الفرص لكل تلميذ في المشاركة في الحياة المدرسية و الاندماج مع زملائه.

الخلاصة:

إن شخصية الفرد وحدة بيولوجية- سيكولوجية اجتماعية دائمة التفاعل والتطور، تتأثر بكل العوامل و الظروف و تتشكل و تتضح وتتحدد معالمها باستمرار حتى تصل إلى درجة قريبة من الثبات نسبيا بعد سن الثلاثين عاما تقريبا. وفي أثناء تطورها و نضجها و نموها تكون لها مطالب، فإذا أعيقت هذه المطالب ووقفت البيئة المنزلية و المدرسية و المجتمع ضد طبيعة النمو و حالت دون إشباعه، حدث للفرد كبت، ينشأ عنه توتر و صراع و قلق، ويتخذ الفرد وسائل وحيلا ليتكيف مع واقعه الأليم. أي أن الصّراع يعبر عن نفسه في أسلوب يقبله المجتمع، ولا يهدد صاحبه، ويجلب إليه الأمن

والاطمئنان النسبي حتى يحيا في وسطه حياة لا تخلو رغم ذلك من الألم. أي أن أسلوب التكيف الجديد أسلوب معتل، يتمثل في المشاكل التي لا نلاحظها على الأطفال، سواء أكانت انطواء على النفس، أو تدميرا و شغبا و تخريبا أو غيره. ولذلك يجب علينا كمربين أن نعالج مشاكل تلاميذنا بأن نهيئ لهم البيئة الصالحة لنموهم ولا نكلفهم مالا طاقة لهم به، وأن نشيع الحب والتعاون والاطمئنان أثناء تعلمهم و تربيتهم، وألا نجرحهم بالألفاظ أو نشعرهم بالدونية.

XI ـــ الخوف

مخاوف الأطفال ظاهرة تقلق الآباء و الأمهات و كان العلماء يعتقدون أن الطفل مزودا بدافع الخوف، لكن الدراسات الحديثة تشير إلى أن الخوف عند الطفل لا يبدأ قبل الشهر السادس، لا يكون في هذا السن واضحا أو محددا.

و أكثر ما يبدو ذلك بتأثير الأصوات العالية، و إضاعة التوازن. إن مخاوف الأطفال تتكون أثناء الطفولة المبكرة، و نتيجة لتعاملهم مع البيئة، و تأثرهم بالنمط الحضاري لهذه البيئة، و ما فيها من مفاهيم وعادات وأساطير ومواقف.

1- تعريف الخوف :

« حالة انفعالية داخلية يشعر بها الإنسان في بعض المواقف، و يسلك فيها سلوكا يبعده عادة عن مصادر الضرر». أما الخوف الكثير المتكرر الوقوع لأية مناسبة فيسمى خوفا شاذا، و كذلك تضخم الخوف في موقف ما خارجا عن النسبة المعقولة التي يتطلبها هذا الموقف عادة ما يعد أمرا شاذا. ويسمي المنشغلون بالعلاج النفسي هذا الخوف الشاذ بالخوف المرضي.

- المخاوف المرضية: هي نوع من خوف دائم من موقف أو موضوع غير مخيف بطبيعته، ولا يستند إلى أساس واقعي ولا يمكن ضبطه أو التخلص منه أو السيطرة عليه.

و من الأمثلة الشائعة التي اتفق عليها كثير من علماء النفس (الخوف من الأماكن العالية (**الأكتروفوبيا**) و الأماكن المفتوحة و الأماكن المغلقة (**كلاستروفوبيا**)، الخوف من العواصف و الرعد و البرق، و رؤية

الدم والخوف من التلوث (**فيسوفوبيا**)، والوحدة والظلام ولحيوانات (**زووفوبيا**) والخوف من الحديث أمام الناس وخاصة أمام المعلمين و هذه الظاهرة تعرف عند العامة بالخجل أو الحياء. وإلحاقا بهذا النوع من الخوف يأتي الخوف من الامتحانات (الخوف المدرسي)، و هو ناتج عن عدم الثقة بالنجاح، و خشية الرسوب، و ما يتبع ذلك من غضب الأهل و ازدراء الناس و شماتة الأعداء و تشفيهم، و الحل هنا يكمن في خلق فرص النجاح أو في النجاحات المتكررة و بذلك تزول عقدة الخوف من الامتحان.

و لقد ركز الباحثون اهتمامهم على مرحلة معينة من مراحل النمو، و هي مرحلة الطفولة الوسطى، بالرغم من أن مراحل النمو متتابعة لا يجوز الفصل بينها إلا لأغراض الدراسة، وهي تلك المرحلة التي حددها الباحثون ما بين السادسة والتاسعة من عمر الطفل، على اعتبار أن أطفال هذه المرحلة يتميزون – من الناحية الإنفعالية– وهي التي تهمنا لأن المخاوف انفعالات– لأن هذا الجانب من جوانب نموهم يتواصل على النحو الذي بدأ في مرحلة الطفولة المبكرة، فتشهد مرحلة الطفولة المتوسطة بداية الاستقرار لإنفعالات الطفل و ثباته نسبيا، و تبدأ حدة الإنفعالات في الزوال بصورة تدريجية، وعندئذ يشرع الطفل في تكوين ما يسمى بالعادات الانفعالية. ومما تجدر الإشارة إليه أن أيا من هذه الإنفعالات (كالخوف، و الغضب والغيرة) لا يمكن تناوله بمعزل عن الأساليب الوالدية في تربية و تنشئة الطفل، إذ تلعب الاتجاهات الوالدية كالنبذ و السيطرة، و التفرقة بين الجنسين، و التقبل....الخ دورا لا يمكن إغفاله في هذه الناحية بل أن أساليب أي من الوالدين أو كلاهما في مواجهة أي من هذه الإنفعالات يمكن أن يتمخض عنه عواقب وآثار إيجابية أو سلبية لأي منهما.

و كلما تقدم الطفل و اقترب من البلوغ تصبح أمور أخرى مثيرة للخوف مثيرات لها معنى رمزي وسيكولوجي بالنسبة لهم. ففي إحدى الدراسات التي أجريت على تلاميذ المدارس وجد أن معظم مخاوف البنات تدور حول النشاط المدرسي، و احتمال فقدان المكانة، أو البريق الاجتماعي، أو الأمراض و الأخطار.

2- أسباب المخاوف :

للخوف عند الأطفال أسباب كثيرة أبرزها:

- الخوف الوهمي، من الظلام ارتباطه بالجن و الأشباح و اللصوص، 90% من الأطفال مصابون بهذا الخوف .
- قد ينتقل الخوف بالعدوى والأحاديث عن الأمور المخيفة.
- القصاصات الصارمة للأطفال. و بناءا على ذلك فالتربية المبنية على الخوف فاسدة ة ضارة – مضادة لكرامة الإنسان و نمو شخصيته.
- التهكم الزائد و السخرية و الإفراط في اللوم، يفقد الطفل ثقته بنفسه فيجعل ذلك منه طفلا خوافا، غير مقدام، يخشى الوقوع في الخطأ.
- المفاجأة : فإحداث لأي صوت قوي- أو الإتيان بأمر جديد و مفاجئ يجعل الطفل يشعر بالخوف و يمكن إعادة ذلك على عوامل فكرية، و هي عوامل لا دخل للتعلم في إعطائها.
- قد يعود الخوف بأسبابه إلى الخبرات غير السارة، التي تلقاها الطفل في المدرسة و ما تزال عالقة في ذهنه.

3- العلاج :

يختلف نوع العلاج باختلاف أسباب الخوف و أنواعه، لكن تبقى هناك بعض الإرشادات العلاجية العامة الصالحة لمعظم حالات الخوف المتنوعة.

- **العلاج النفسي** : بواسطة التحليل و استحضار الخبرات المؤلمة التي تسبب الخوف، حيث يقوم المحلل بمناقشتها مع الطفل.

- في حالة الخوف من الحيوانات الأليفة : يمكن تقريب الأشياء المخيفة من الطفل تدريجيا لنزع الصورة الوهمية، و استبدالها بالصورة الحقيقية.

- ينصح الآباء بعدم تخويف الأطفال : و إن كان هناك من ضرورة للتحذير فليكن مختصرا أو محددا و بطريقة هادئة متزنة، دون اعتماد التهديد والوعيد.

- ترك الأطفال يعبرون عن مخاوفهم صراحة: ليتمكن المربون من إزالتها عن طريق الشرح و الإقناع .

- تعود الطفل الاعتماد على ذاته تدريجيا : فالعطف الزائد و الرعاية الزائدة يجعل ضررها أكثر من نفعها.

- عدم تهديد الطفل بحبسه في غرفة مظلمة أو تنفيذ التهديد: لئلا يرتبط القصاص بمفهوم الطفل عن الظلام، و لو لم يكن الظلام مخيفا فعلا- و هذا اعتقاد الطفل- لما اعتمد كقصاص.

- بعض أفلام (الفيديو و التلفزيون) لم تعد للطفل : وهي حافلة بالمناظر المرعبة مما يؤثر عل أعصاب الأطفال و تسبب لهم التوتر والخوف، لذلك ينصح الأهل بعدم عرضها أمام أطفالهم، واستبدالها ببرامج مخصصة للأطفال، تعمل على تثقيفهم و تنمية مداركهم، بدلا من إثارة قلقهم ومخاوفهم.

X_ مشكلات النطق والكلام

1_ مظاهرها : واضحة على التلاميذ مثل اللجلجة والتأتأة وتأخر الكلام وعسره والنطق البليد .وهذه المشاكل تقف عائقا في عملية التحصيل الدراسي وتحول دون تحقيق الأهداف التعليمية .فالطفل المشكل من هذه الفئة لا يتجرأ أن يقف ويسأل الزيادة من الفهم، أو الإستيضاح .

ولكن ما هي أسباب هذه المشكلة حتى يمكن علاجها ؟ هذه المشكلة ترجع إلى عدة أسباب وعوامل، متشابكة متداخلة متفاعلة مؤثرة ومتأثرة، بعضها البعض . فالأسباب كلها مجتمعة قد تنطبق ، كلها أو بعضها على حالة معينة لأننا سنذكر كل الإحتمالات وعلى المعلم في أثناء التطبيق العملي لدراسة حالة تلميذ معين أن يسترشد فقط بهذه الدراسة فقط لأن كل تلميذ حالة فريدة في ذاتها.

2_ أسباب المشكلة :

إن شخصية الفرد وحدة دينامية متفاعلة وهي محصلة تفاعل عاملين أساسيين وهما الوراثة والبيئة، وتسهيلا للدراسة كما أشرنا في سيكولوجية النمو، سنذكر أسبابا ترجع إلى الفرد وأسبابا إلى البيئة المنزلية، وأخري إلى البيئة المدرسية، والى بيئة المجتمع عامة .

1.2_ عوامل ذاتية :

ا) _ الخوف . ب) _ النقص العقلي.

ج) _ عدم الثقة بالنفس . د) _ تدفق الفكر بسرعة .

ه) _ ضعف الجهاز العصبي . و) _ عجز في أجهزة النطق والكلام .

أي ترجع إلى تكوين الفرد نفسه أكثر من رجوعها إلى أسباب أسرية أو مدرسية. وتحديدنا لعوامل وأسباب ذاتية وخارجية لا يعني أن هذه العوامل منفصلة مستقلة بعضها عن بعض، أو بالتالي مستقلة عن البيئة الأسرية أو المدرسية، أو مع البيئة الإجتماعية. ولكننا نعمد إلى هذا التخصيص تسهيلا للدراسة فقط.

فالخوف مثلا يجعل الفرد مضطربا، لا يستطيع السيطرة على نفسه. كما أن عدم الثقة بالنفس تجعل التلميذ مرتبكا لا يستطيع أن يعبر أو يبدى رأيا. وهناك أمراض تصيب الأوتار والحبال الصوتية أو الحنجرة أو اللسان، أو ضعف يصيب الجهاز العصبي الذي يسيطر به الفرد على أجهزة النطق والكلام. والنقص العقلي يعتبر سببا أساسيا في مشاكل النطق والكلام لوجود علاقة ايجابية بين نسبة الذكاء والطلاقة اللفظية من جهة، وبين الضعف العقلي وتأخر الكلام من ناحية أخرى. وتنشأ بعض الأسباب نتيجة التربية الخاطئة التي لا تلائم مراحل النمو، فالخوف، وعدم الثقة بالنفس قد يكون نتيجة إحباط لرغبات الطفل أو موقفنا نحن الراشدين من كلام الطفل.

ونظرا لشدة القسوة و الحرمان و لخوفه من العقاب يكبت مشاعره، و يعيش في حرمان مستمر من العطف والحب و الأهتمام والتقدير و الأنتماء، مما يجعله مترددا خائفا لا يثق بنفسه، واستمرار القلق نتيجة الكبت و الصراع بين رغباته وعدم إشباعها له تأثير أيضا على جهازه العصبي يؤدي إلى توتره المستمر. كما أن بعض الأمراض يكون لها أثرها على السمع والنطق مثل التيفوئيد أو الضعف العام.

2.2ــ عوامل مدرسية : هناك بعض التلاميذ الذين لديهم استعداد للانحراف في ظل بيئة معاكسة، تحدث لديهم مشاكل. فالمدرسة التي لا تــوفر الأمــن والاستقرار للتلميذ ولا تشبع حاجاته والعنف المدرسي، كل يؤدي إلى ســوء التكيف، وخاصة منهم الذين تعودوا على الأساليب الديمقراطية فــي البيئــة الأسرية يخالف ما يجدونه في المدرسة، نقول أنه يحدث هنا عدم تكيف وعدم ملائمة، مما يؤدي بالتلميذ إلى الشعور بالخوف ويكف عن ألــوان النــشاط التلقائي والمشاركة. ويؤدي هذا كله إلى ارتباكه مما يشكل سببا في مــشاكل النطق والكلام. أحيانا يطلب المعلم من التلميذ الــسرعة فــي الإجابــة دون مراعاة إمكانياته وقدراته، فقد يفشل التلميذ في الإجابــة ممــا يــؤدي إلـــى اضطرابه وبتكرار الموقف، تنشأ لديه مشكلة النطق والكلام .

3.2ــ عوامل أسرية : إذا لم تشبع الأسرة حاجات الطفل سواء العضوية أو المعنوية ، فإنه ينشأ عن ذلك توتر وقلق وحرمان. فالطفل الذي يعيش في مثل هذا الجو (الحرمان)، تزيد المشكلة عندما تشتد القسوة عليه، ممن كان ينتظر منهم الحب والعطف والحنان. وعادة ما يقوم الوالدان نتيجة جهلهما في أمثال هذه الأسر، بزجر ابنهما بأنه عاجز ويقارن بأخيه الصغير ولنه أفضل منه، هذه السخرية والتفضيل بين الأبناء مخجلة للطفل ومربكة له ونتيجة هذه المعاملة تنشأ لدى الطفل عقدة النقص وعدم الثقة بنفسه مما يعقد لسانه ويسبب له مشاكل النطق والكلام.

4.2ــ عوامل البيئة الإجتماعية : سواء أكانت الأسرة أو المدرسة أو الرفاق عندما يسخرون من كلامه ويلصقون به صفات غير محببة إلى نفسه ويكررون ألفاظه التي يعيبونها ويثيرون غضبه. مما يؤدي إلى عدم التكيف وسوء التوافق مع بيئته مما يزيد بالتالي من ارتباكه وتعقد مشكلته.

إن عدم الإتساق في سلوك الوالدين أو المعلمين يجعل الطفل قلقا وعاجزا عن التصرف المناسب. وهذا بدور يؤدي إلى المشكلة. إن قدرة المعلم على فهم الواقع الأسري للتلميذ، وقدرته على فهم مشاعر التلميذ وانفعالاته هما السبيل إلى تربية الطفل تربية كاملة.

3 ـ العلاج :

ينبغي للمعلم أن يدرك الآثار ذات الدلالة لسلوكه على جو القسم بصفة عامة وعلى هذه الفئة بصفة خاصة، وعلى ذلك أن ما سنطرحه من علاج يكمن في القضاء على أسباب المشكلة، وتهيئة البيئة الصالحة للنمو.

* إن الطفل الذي يعيش في جو من العطف و الحب يشعر بقيمته الذاتية و بأنه مرغوب فيه، ومن ثم فإنه يتعلم الاعتماد على الآخرين للحصول على التأييد الذي يحتاج إليه ... إن مثل هذا الطفل يكتسب ثقة بنفسه وبقيمته الذاتية و يتحرر من عقدة النقص والخوف.

* العلاج الطبي إذا كان للمشكلة أصول من عيوب في أجهزة النطق يمكن علاجه.

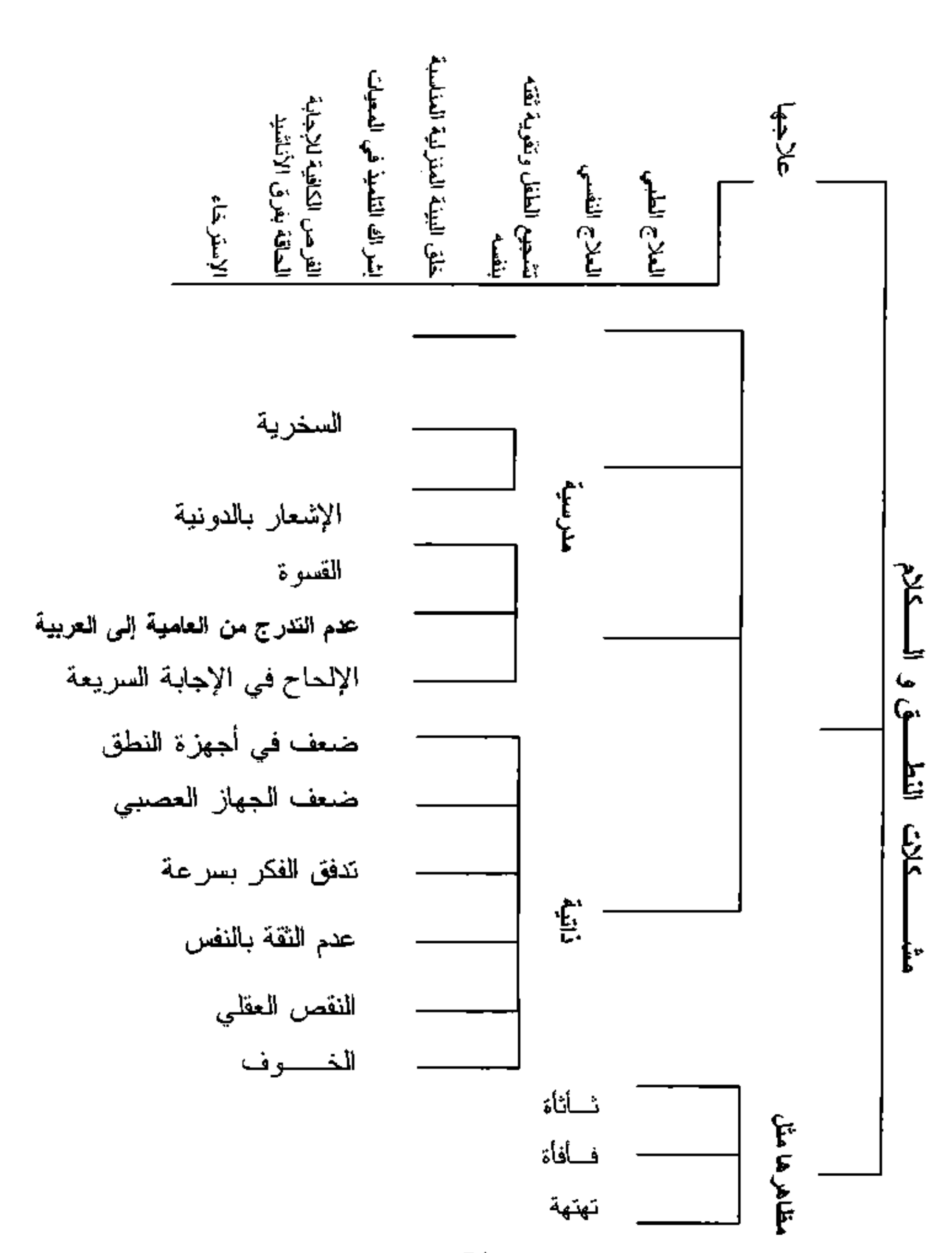
* إتاحة الفرصة للتلميذ للتعبير، وإعطائه الوقت الكافي للإجابة دون استعجاله وتشجيعه على ذلك.

* إشراك التلميذ في جمعيات البحث وعمل الأفواج، بحيث يؤدي ذلك إلى إنشاء الصداقات مع زملائه حتى لا يكون موضع سخريتهم.

* إعطاء التلميذ فترات راحة للاسترخاء لتخفيف توتره.

* يجب أن يظهر المعلم تفهما لتعبيرات التلميذ ومشاعره بصورة أعمق وهو بهذا يتيح للتلميذ أن يعبر عن مشاعره بصورة أكثر حرية.

* إشراك التلميذ في فرق الموسيقى والأناشيد يكون فيه الترديد جماعيا.


مشكلات النطق و الكلام
علاجها
العلاج الطبي
العلاج النفسي
تشجيع الطفل وتقوية ثقته بنفسه
خلق البيئة المنزلية المناسبة
إشراك التلميذ في المعينات
الفرص الكافية للإجابة
اللباقة بفرق الأناشيد
الاسترخاء
مدرسية
السخرية
الإشعار بالدونية
القسوة
عدم التدرج من العامية إلى العربية
الإلحاح في الإجابة السريعة
ذاتية
ضعف في أجهزة النطق
ضعف الجهاز العصبي
تدفق الفكر بسرعة
عدم الثقة بالنفس
النقص العقلي
الخـــوف
مظاهرها مثل
تـــأتأة
فـــأفأة
تهتهة

XI – أسئلة و أجوبة التصحيح الذاتي

س1: انطلاقا من خبرتك كمعلم، هل لديك اقتراحات حول بعض النشاطات التي:

- تقي من التأخر الدراسي و التخلي عن الدراسة؟.
- تشجع على العودة إلى مقاعد الدراسة؟.

س2: برزت مصطلحات عديدة في ميدان التربية والتعليم: الفشل المدرسي، التخلي عن الدراسة، التسرب المدرسي.

هل بإمكانك إعطاء معنى لكل منها؟

س3: يعتبر التسرب المدرسي إشكالية معقدة.

- ما هي العوامل المسببة لهذه الظاهرة؟.
- ما ملمح المتسرب؟.
- ما نوع المتسربين؟.

س4: ما هي حقيقة الرسوب كإجراء تعليمي؟ (هل الرسوب عملية مثمرة)؟.

ج1: بعد تشخيص الداء يمكن وصف الدواء. وانطلاقا من الأسباب والعوامل المذكورة آنفا يمكن أن نقول أن علاج التأخر الدراسي وكذا التسرب المدرسي لا يقتصر على المدرسة وحدها بل قطاعات كثيرة يمكنها أن تساهم فيه، جهات عديدة ينبغي أن تشترك وتجتهد للقضاء على هذه الظواهر.

و يمكن أن نلخص ما يتعلق بالمدرسة في النقاط الآتية:

- إعادة النظر في سياسة تكوين المكونين، خاصة في جانبها البيداغوجي. (هذا ما تسهر عليه وزارة التربية الوطنية حاليا).

- توفير الإمكانيات التربوية الضرورية للمدرس حتى يتفرغ للعمل التربوي و للتلميذ حتى نوفر له جو التعلم و الاجتهاد، حيث هو محور العملية التربوية، فلا بد أن يشارك في تخطيط مستقبله.

- التكفل بالتلاميذ الذين يعانون عجزا دراسيا لإلحاقهم بزملائهم، أو توجيههم الوجهة الملائمة لقدراتهم و ميولاتهم المهنية.

- تفعيل دور الأسرة في العملية التربوية، و إشراكها في تعلم أبنائها.

- تغيير نظرة المجتمع إلى المدرسة و المدرس، و إنزالهما مكانة الاحترام والتقدير.

- تحفيز المتعلم و تشجيعه على الاجتهاد، و تثمين أعمال النجباء في كل المستويات.

ج 2: من الصعوبة التمييز بين هذه المصطلحات لكونها تتعلق بمجال واحد من جهة و تداخل الأسباب التي تؤدي إلى كل منها وتنوعها من جهة أخرى.

و مع ذلك يمكن القول أن الفشل المدرسي يعني عجز المتعلم و عدم قدرته على مواصلة الدراسة و النجاح في تحقيق الأهداف التي سطرت، لأنه لا يمتلك القدرات التي تمكنه من ذلك أو لأن ظروف التمدرس غير مناسبة.

أما التخلي عن الدراسة فإنه يعني تخلي المتعلم تلقائيا عن الدراسة لأسباب قد تكون موضوعية في اعتقاده مع أنها في حقيقة الأمر ليست موضوعية، و في مثل هذه الحالة قد يكون المتعلم مقتنعا أن الدراسة مفيدة و أنها تساعده في حياته المستقبلية، و لكنه يتخلى عن الدراسة مكرها كأن لا يجد في الأسرة الشخص الذي يوفر له مستلزماته. و في بعض الحالات يتخلى المتعلم عن

الدراسة لأنه يرى أن الذين نالوا الشهادات لم يحققوا ما يصبون إليه فيتخلى هذا المتعلم عن الدراسة مع أنه لديه إمكانيات لمواصلة الدراسة.

أما التسرب المدرسي فهو أعم لأنه يعني عدم إكمال الدراسة و مغادرة مقاعد الدراسة قبل الوقت لأي سبب كان و قد يكون مصحوبا بنوع من التمرد على المدرسة، و في مثل هذه الحال قد لا يكون راجعا إلى النقص في قدرات المتعلم بل يكون راجعا إلى أسباب أخرى.

ج3: العوامل المسببة لهذه الظاهرة يمكن أن تقسم إلى أقسام :

اجتماعية/ اقتصادية، بيئية/ تربوية بيداغوجية.

فالظروف الإقتصادية و الإجتماعية التي تعيشها بعض الأسر و العلاقات الموجودة بين أفرادها، كعدم التفاهم بين الوالدين و التفرقة بين الأبناء يؤدي أحيانا إلى انحراف التلميذ ثم إلى التخلي عن الدراسة، بالإضافة إلى الأسر التي لا تولي اهتماما و عناية لأبنائها فالطفل لا يشعر بأنه يقدم عملا يولد الاهتمام لدى الوالدين يتولد عنه نوع من النفور من الدراسة. كما أن الظروف البيئية في بعض المناطق التي يعيش فيها المتعلم قد تكون سببا للتسرب كالمناطق النائية التي تنعدم فيها الوسائل المساعدة على التمدرس، الأمر الذي يؤدي إلى نفور المتعلم و عدم الإقبال على الدراسة.

و بالنسبة للعوامل التربوية البيداغوجية فإننا نذكر بأن نظام المدرسة في بعض الأحيان يكون سببا في التسرب المدرسي كالتأطير البيداغوجي المسير للمؤسسة الذي قد يكون دون المستوى، و المناهج التربوية التي قد تعد بكيفية لا تأخذ بعين الاعتبار حاجات التلميذ وفي هذا المجال يمكن أن نذكر المؤطرين الذين يقومون بعملية التدريس، فالمدرس نفسه قد يكون من المتسببين في النفور نظرا لنقص الكفاءة أو نقص التكوين أو بسبب بعض

السلوكات التي يقوم بها، مما يؤدي بالتلميذ إلى عدم الاهتمام بالمادة و بالتالي يكون نفسيا مستعدا للتخلي و التسرب.

و من الأسباب المساعدة على التسرب نظرة المجتمع إلى المتعلم فالمجتمع الذب لا يعطي قيمة للعلم و لا يهيئ الوظائف لإطاراته يوفر الجو للمتعلم للتخلي عن الدراسة. و من هنا يمكن القول أن النافر ليس التلميذ الضعيف فقط، قد يكون من بين النافرين الموهوب كذلك لأنه لا يجد ما يحفزه على الدراسة و لا يجد ما يشبع ميوله في بعض المجالات.

أما عن مصير المتسربين، إن المتسرب غالبا ما يكون مآله الفشل في الحياة و قد يصبح عضوا غير مرغوب فيه في المجتمع وخاصة إذا وصل به الأمر إلى الانحراف والتمرد عن المجتمع وعن القيم الإنسانية إذا وجد الأجواء المناسبة لذلك. ومن هنا يجب على المجتمعات أن تأخذ بعين الاعتبار ضرورة التكفل النفسي والاجتماعي للمتسربين.و المدرس الكفء الواعي بعمله يتعرف على التلاميذ الذين لديهم استعداد للدراسة و الذين ينتظرون الفرصة للتخلي عنها، وهنا يكمل دور المدرس إذ بإمكانه أن ينقض ما يمكن إنقاضه بوسائل بيداغوجية وتربوية بالتعاون مع هيئة التدريس من جهة وأسرة التلميذ من جهة أخرى.

ج4:أظهرت العديد من البحوث والدراسات التجريبية التي أجريت على مجموعات من التلاميذ الراسبين وعلى امتداد فترة زمنية طويلة، أن ارساب التلاميذ عملية غير مثمرة بصفة عامة، وان الأطفال على أي مستوى من مستويات القدرة قلما تتحسن معلوماتهم عن طريق الرسوب وإعادة السنة الدراسية. ويشير الواقع إلى أن متوسط مستويات التحصيل يجنح إلى الإرتفاع في المدارس التي تهبط فيها نسبة الرسوب. كما يجنح إلى

الانخفاض في المدارس التي يكثر فيها الراسبون في كل قسم، ذلك أنه حين يكثر فيها عدد الراسبين المعيدين لقسمهم، فمن المرجح أن عدد المتجاوزين للسن و المتخلفين دراسيا و عقليا سيكون أكبر في القسم.

كذلك لم تنته الدراسات التجريبية التي قام بها الباحثون ليتحققوا من الغرض القائل بأن الإرساب أسلوب ناجح لزيادة التجانس في الأداء التعليمي بين تلاميذ القسم الواحد إلى نتائج إيجابية و ذلك لأنها أظهرت أن التجانس المرجو لا يتحقق عن طريق هذا الإجراء، بل ويظل مجال التفاوت في التحصيل قائما بين المستجدين و الراسبين بنسبة كبيرة. و أن المدرسة لن تتوصل عن طريق ارساب التلاميذ بطيئي التعلم إلى أن تزيد من متوسط تحصيل القسم أو تنقص من تفاوت التحصيل الموجود بين الفئات والحالات الفردية. و نستطيع القول على وجه العموم أن دراسة نتائج رسوب التلاميذ قد أوضحت أن المزيد من إتقان المادة و إجادتها قلما يحدث، و أن المزيد من العمل استنادا إليها : يختلف لدى الأطفال في الطرق التي يتعلمون بها و في تجانس المقدرة العقلية لا يتحقق و إنما الذي يتحقق هو تباين أكبر.

و ان بناء الشخصية لا يتدعم و إنما علينا أن نخشى من هدمها و أن الإعادة في النهاية ليست علاجا للأسباب التي أدت إلى إخفاق الطفل في تأدية عمله كما يجب في قسم من الأقسام إلا في حالات المرض و التغيب الطويل إذا كان هدف المدرسة تحقيق أعظم نمو تربوي للأطفال فإن الارساب ليس السبيل إلى ذلك، و إذا كان الهدف تكوين الشخصيات السوية فإن دراسات الزمر المجرب عليها تشير إلى أن تلاؤم التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض لن يكون مرضيا أكثر عندما يستقبلون في صفوفهم. و لا ننسى ما لتكرار

الإخفاق من أثر في سوء تكييف شخصيات الأفراد إجمالا. فضلا على أنه تبين أن جميع ما كان سائدا من آراء حول جدوى الرسوب و القوة الحافزة للتهديد به هي عمليا آراء غير مقبولة نهائيا.

و على هذا الأساس ينبغي أن ينهض المعلم بمسئوليته، و يضطلع بالمهمة الكبرى التي أنيطت بعهدته، إذ ليست مهمته منحصرة في تبليغ المعلومات بل مهمته الكبرى تتجلى في مساعدة الطفل على التكييف النفسي والاجتماعي قبل كل شيء. والتكييف ليس أمرا بسيطا بل هو أصعب شيء في التربية باعتباره سلسلة من العمليات النفسية والسلوكية تظهر في شكل ردود أفعال همها مجابهة الظروف الجديدة والاستجابة للتغيرات الطارئة وإعادة البناء النفسي المهتز من جراء الصراع الذي يحدث نتيجة التعارض بين الأنا و اللأنا أي بين متطلبات الدوافع النفسية ومتطلبات الظروف الخارجية . إن هذا التفاعل المستمر بين الذات وما يحيط بها، يقصد منه تحقيق التوازن والمحافظة على الاستقرار و الانسجام و تأمين السعادة النفسية، سواء عن طريق المطابقة، أو عن طريق التمثيل

Accommodation-Assimilation لأن التكييف كما يقول بياجيه **PIAGET**: عملية تتم عن طريق تحقيق التوازن بين مظهرين من مظاهر التفاعل بين الفرد والبيئة. فالفرد إما أن يدخل على سلوكه من التعديل ما يساعده على تحقيق التوافق بين سلوكاته و بين ظروف البيئة المحيطة به و مطالبها، و تعرف هذه العملية بعملية المطابقة و إما أن يحاول التأثير في البيئة أو الوسط المحيط به، حتى تستجيب هذه البيئة بدورها لرغباته و حاجياته في الاتجاه الذي يريده، و تعرف هذه العملية بعملية التمثيل:

فعملية التكييف بهذا الاعتبار تستدعي مجهودا نفسيا كبيرا من المعلم والمتعلم معا، فالمعلم مطالب بتوفير شروط التوازن و التوافق بين ظروف المدرسة و بين نفسية الطفل و بين حاجيات المجتمع و حاجيات الفرد. وبعبارة أخرى يجب على المعلم أن يتغلغل إلى أعماق النفس البشرية لمعرفة نزعاتها و حاجاتها و استعداداتها ليمكنه أو ليتمكن من أن يتجنب أو يجنب أطفاله أنواع الاضطرابات النفسية التي قد يتعرضون لها نتيجة عوامل مختلفة، كالخيبة و الحرمان و فقدان الانسجام بين أفراد المجموعة، و عدم ملاءمة المادة لنفسية الفرد و غير ذلك من المشاكل التي تفقد التوازن وتحدث القلق و التوتر. و مجهود المتعلم في مواجهة هذه المشاكل أكثر بكثير من مجهود المعلم لأنه مجهود متواصل، و صادر عن الذات المقاومة من أجل المحافظة على البقاء و الاستمرار، ثم أنه مجهود مزدوج يحاول صاحبه فهم الأسباب أولا و إيجاد الإنسجام ثانيا.

لكن الحالات النفسية التي مر بها الشخص قد تكون شديدة إلى درجة يصعب معها إعادة التوازن و تأمين الاستقرار إن لم نجد من المعلم أو من الولي خير من مساعد على اجتياز هذه الحالات بسلام.

IIX – قائمة المراجع

التأخر الدراسي تشخيصه وعلاجه. د/ حامد عبد العزيز الفقي.
دار الكتب القاهرة ط 2

مشكلات الأطفال اليومية. د/ دوجلاص توم . مترجم.
دار المعارف بمصر ط 3

التسرب المدرسي : سلسلة الملفات التربوية
موعدك التربوي رقم /2001
المركز الوطني للوثائق التربوية

مشاكل الأطفال. كيف نفهمها؟ . د / محمد أيوب شحيمي.
دار الفكر اللبناني بيروت ط1/1994.

مشكلات الأبناء. د. عمر عبد الظاهر الطيب.
دار المعرفة الجامعية الإسكندرية

علم النفس و مشكلات الفرد. د/عبد الرحمان عيسوي.
دار النهضة العربية السنة 1992

إدارة الصف المدرسي. د/ محمد عبد الرازق شفشق
و د/ هدى محمد الناشف
دار الفكر العربي السنة 2000

الإرسال الثاني

الإرسال الثاني

المحور الثاني

علم النفس الإجتماعي المدرسي

فهرس الموضوعات

الإرسال الثاني الصفحة

I ـ علم النفس الإجتماعي ـ مقدمة نظرية

تمهيد :

تدور التعريفات المختلفة لعلم النفس الإجتماعي حول محور واحد هو دراسة سلوك الفرد كما يتشكل من خلال المواقف الإجتماعية المختلفة. ومعنى هذا أن موضوع هذا العلم هو الدراسة العلمية للسلوك الصادر عن الفرد تحت تأثير المنبهات الإجتماعية المختلفة وما بينها من علاقات، أي أن علم النفس الإجتماعي يدرس السلوك الإجتماعي للفرد كاستجابة لمثيرات اجتماعية ولذلك فهو يهتم بدراسة التفاعل الإجتماعي، ونتائج هذا التفاعل، وهدفه هو بناء مجتمع أفضل قائم على فهم سلوك الفرد والجماعة، وأيضا يدرس الصور المختلفة للتفاعل الإجتماعي أي التأثير المتبادل بين الأفراد بعضهم وبعض، وبين الجماعات بعضها وبعض، وبين الأفراد والجماعات.

1ـ تعريف علم النفس الاجتماعي :

يحدد **«كرتش وكرتشفيلد» KRECH & CRUCHFIELD** مجال علم النفس الإجتماعي بأنه يشمل جميع جوانب سلوك الفرد في الجماعة.وهما بذلك يعرفان علم النفس الإجتماعي: «بأنه ذلك العلم الذي يتناول بالدراسة سلوك الإنسان في الجماعة ».

وإذا كان لنا أن نأخذ بتعريف محدد راضح المعالم لهذا العلم فيمكننا أن نستخلص التعريف الآتي: إن علم النفس الإجتماعي فرع نظري يدرس:

أ- الصور المختلفة للتفاعل الإجتماعي : أي التأثير المتبادل بين الأفراد بعضهم وبعض، والجماعات بعضها وبعض، وبين الأفراد والجماعات، وبين

الأباء والأبناء، والتلاميذ والمدرس.

ب- الإرتياب والمحاكاة، التشجيع، التعصب والإنحياز.

جـ ـــ كما يدرس نتائج هذا التفاعل : ومنها تكوين الأفراد والعواطف والمعتقدات وشخصيات الأفراد.

د ـــ كما أنه يتطرق إلى دراسة العوامل : التي تؤثر في ذلك التفاعل. وربما تبرز لدينا من التعريف السابق ثلاث مفاهيم جديرة بالنظر وهي مفاهيم: المواقف الإجتماعية، والمجال الإجتماعي للفرد، السلوك الإجتماعي.

وبالإضافة إلى اهتمام علم النفس الإجتماعي بالتفاعل بين الفرد والآخرين أو ما يمثله الأخرون، وما ينتج عن هذا التفاعل، وصوره، فإنه يهتم أيضا بدراسة التنشئة الإجتماعية للفرد، وكيف يتأثر بالنظام الإجتماعي والحضارة والثقافة التي ينشأ فيها، وكيف يؤثر ذلك في تكوين اتجاهاته واعتقاداته وميوله، كما يدرس كثيرا من المشكلات الناشئة عن العلاقات بين الأفراد والجماعات.

2 ـ أهمية علم النفس الاجتماعي وتطبيقاته العملية :

لعلم النفس الإجتماعي أهميته الخاصة وتطبيقاته العملية:في التربية والتعليم وفي الصحة النفسية، وفي كافة نواحي الحياة الإجتماعية الأخرى، ذلك أن فاعلية الجماعة ومستوى أدائها ودرجة إنتاجيتها ومدى تحقيقها لأهدافها أمرا في غاية الأهمية في كل تلك المجالات.

ولنأخذ على سبيل المثال مجال التربية والتعليم تشتد حاجته إلى فهم طبيعة السلوك الإجتماعي للفرد والجماعة.

3ـ علم النفس الاجتماعي في مجال التربية :

يؤدي العلم إلى زيادة فهم سلوك المدرس لطبيعة العلاقات الإجتماعية التي تنشأ بين التلاميذ بعضهم وبعض، وبينهم و بين المدرس والعوامل المؤثرة فيها. و كما أن هدف النمو المزيد من النمو و الإرتقاء فكذلك التربية هدفها المزيد من التربية في جوانبها المتعددة. و وسيلتها في ذلك إتاحة الفرص كي ينمو الطفل عقليا و نفسيا واجتماعيا. و علم النفس الإجتماعي هو الذي يزود المدرس بما يحتاج إليه من معلومات عن النمو الإجتماعي للطفل. و لذلك فالمعلم في حاجة إلى فهم دقيق و واضح للتنشئة الإجتماعية. طبيعتها و العوامل المؤثرة فيها، وهو في حاجة إلى الإلمام بالاتجاهات والقيم والمعايير، لأن عمله يقتضي منه أحيانا تعديل هذه المعايير و تقويمها، كما أنه في حاجة إلى فهم طبيعة الجماعات. و القسم الدراسي بمثابة جماعة. كيف تتكون و العوامل المؤثرة فيها، ودور الجماعة في تعديل السلوك وكيف تستغل في الاتجاه الذي يريد المدرس غرسه في شخصية الطفل.

4ـ أهداف وفوائد علم النفس الإجتماعي :

إن علم النفس الإجتماعي كباقي العلوم الإنسانية، تكمن فائدته في الكشف عن العوامل التي تقرر سلوك الإنسان، العوامل الإجتماعية خاصة ويمكن تلخيص فوائده كالتالي :

1.4) ـ إن فهم السلوك الإجتماعي للأفراد يساهم في تحسين العلاقات بين الناس وتحقيق الوئام والتفاهم، والتخفيف من التوترات بينهم.

2.4) ـ باعتبار أن علم النفس الإجتماعي حقلا يجمع بين علم النفس وعلم الإجتماع، فهو يساعدنا على فهم الظواهر الإجتماعية كما تبدو في السلوك اليومي للأفراد.

الوحدة التكوينية الأولى :

II ـ دينامية الجماعة

الكفاءة المستهدفة :

أن ينمي المعلم سلوك التعاون بين الأفراد، ويعالج سوء التوافق الإجتماعي، مع ايجاد الحلول للنزاعات والخلافات الجماعية.

المفاهيم الأساسية الواردة في الوحدة :

ـ **التفاعل الإجتماعي** : هو العملية التي يؤثر فيها الناس على بعضهم البعض من خلال التبادل المشترك للأفكار والمشاعر وردود الأفعال.

ـ **المنبهات الإجتماعية** : مجموعة الظروف الإجتماعية التي تحيط بالفرد وتؤثر فيه اللحظة، أو نمط العلاقات القائمة بين المنبهات.

ـ **الفوج:** شخصية معنوية لها غاية وتواجد وهي مقيدة بالعلاقة التي تربط بين أفراد الجماعة .

ـ **الجماعة** : تشير إلى تجمع عدد كبير أو صغير من الأشخاص خلال فترة زمنية تطول أو تقصر بحيث يكون هناك ثمة تفاعل واتصال بينهم واضعين كل منهم الآخر في حسبانه وتقديره .

ـ **العلاقات الإنسانية** : تقوم العلاقات الإنسانية على التفاعلات بين الناس حيث يتجمعون في تشكيلات لتحقيق أهداف معينة، وهي فن تطبيقي وعلم يهتم بالدرجة الأولى بانجاز الأعمال .

تمهيد :

لاشك أن فهمنا لسلوك الإنسان الإجتماعي فهما دقيقا لا يتأتى إلا بفهم:

أ) ــ طبيعة الجماعات التي يعايشها الإنسان بدءا بجماعة الأسرة وامتدادا بالجماعات الأخرى التي يمارس فيها الفرد أدواره المختلفة أو نشاطاته المختلفة عبر مراحل حياته المختلفة.

ب) ــ القوى النفسية التي تؤثر في هذه الجماعات:

إن المتعمق في سلوك الإنسان ــ يجد أن أوجه النشاط المختلفة التي يقوم بها في حياته ــ في محاولة منه للتكيف والبيئة الإجتماعية التي يعيش في إطارها هي نشاطات تحد ث في جماعات، فالطفل يتلقى تعليمه في جماعة مع أقرانه في المدرسة، ينشد الترويح في جماعة النادي، وهنا نجد أن الفرد يتفاعل مع غيره ممن ينتمون إلى هذه الجماعات ويكتسب من خلال هذا التفاعل قيمه واتجاهاته ومعاييره وعاداته، ويتعلم أساليب السلوك المختلفة التي تمكنه من العيش في إطار هذه الجماعات في أمان واطمئنان والقدرة على التكيف وإياها. و يلاحظ هنا أن التفاعل الذي يحدث بين الفرد والجماعة يكون له أثار على مستوى الفرد والجماعة. ومن هنا جاء الاهتمام بفهم الحياة الاجتماعية فهما دقيقا بدراسة طبيعة الجماعات، القوى النفسية المختلفة التي تؤثر فيها وكذا الاهتمام بالإجابة على العديد من الأسئلة مثل:

1. كيف تتكون الجماعة ؟.

2. ما هي العوامل التي تؤدي إلى ارتباط الجماعة وازدياد فاعليتها؟.

3. ما هي العوامل التي تؤدي إلى انحلال وتدهور الجماعة ؟.

4. كيف تؤثر الجماعة في إدراك الفرد وتفكيره ودافعيته وسلوكه ؟.

5.ما الذي يؤدي إلى ازدياد تأثير الجماعة في أفرادها ؟.

والإجابة على هذه الأسئلة يتيح للقارئ في موضوع دينامية الجماعة الإلمام بالمعلومات المرتبطة بطبيعة الجماعة، وطبيعة العوامل والقوى المؤثرة فيها.

1ـ تعريف دينامية الجماعة :

تعتبر دينامية الجماعة مجالا من المجالات حديثة النشأة، فقد استخدمه « **كيرت ليفين**» .ويشير إلى إمكانية الوصول إلى مجموعة متماسكة من المعارف عن طبيعة الحياة الإجتماعية.

ويشير « **روزالد لويس** » إلى مصطلح ديناميية الجماعة : بأنه عبارة عن بحث في عمليات التفاعل داخل الجماعات الصغيرة، والواضح من هذا التعريف أن مصطلح ديناميية الجماعة يشير إلى عملية التأثير والتأثر في عمليات التفاعل التي تحدث بين أفراد الجماعات الصغيرة.

إنها تقوم بدراسة القوى التي تحدد تكوين (formation) وتحول (trous formation) الجماعة وما يحدث بداخلها الهيكلة (la structuration) (السلطة) (القيادة) كما تعتبر تقنيات تنشيط الجماعة (technique D animation) أداة عمل ضرورية لكل منشط.

إن الحديث عن الانضباط وفرض النظام في تسيير وإدارة مختلف المجالس والإجتماعات لا يعني بأي حال من الأحوال، منع الأعضاء المشاركين من التحدث والحركة إذ أن التعلم والتبادل يتم في عمومه بهاتين الوسيلتين.

إذن فكل من يريد اعتماد بيداغوجيا فاعلة وتسيير ناجح فإن العمل بمنهجية تنشيط الجماعة يحقق ذلك.

2ـ مفهوم الجماعة :

«الجماعة هي فردان أو أكثر توجد بينهما علاقات سيكولوجية واضحة بحيث تؤدي هذه العلاقة إلى تفاعل متبادل بين الأفراد وأن يتم هذا التفاعل على أساس الأدوار الإجتماعية لهم كما تحددها المعايير والقيم المشتركة بينهم».

إن هذا التعريف الذي اخترناه من بين تعاريف لم نر الحاجة إلى ذكرها يشير إلى وجود علاقة نفسية اجتماعية متبادلة بين أعضائها بدونها لا تسمى جماعة. إن هذا التفاعل يتحدد على أساس الدور الإجتماعي الذي يؤديه الفرد داخل الجماعة والذي يتحدد وفق معايير وقيم معينة ومشتركة بين أعضاء الجماعة. ونظرا لأن هذه المعايير لا تخضع لنظام عام سائد فلا بد أن تكون هناك عدة جماعات مختلفة يرجع الاختلاف فيها إما إلى درجة التفاعل أو الحجم أو الدوام والنظام أو التجانس أو المكان أو الهدف المشترك.

وهي الأسس التي يصنف العلماء على أساسها الجماعات.

ولذلك يشترط في الجماعة إذن :

أ ـ أن يكون لكل فرد دورا يؤديه.

ب ـ أن تكون هناك معايير مشتركة تتحكم في سلوك الأفراد.

ج ـ تداخل هذه الأدوار مع بعضها لبعض.

د ـ أن يكون للجماعة هدف.

3ـ حجم الجماعة وأشكالها :

أوضحنا فيما سبق أن لفظ الجماعة يطلق على أي تجمع يضم فردين أو أكثر، إن حجم الجماعة وما ينتظمها من أفراد يؤثر في نمط التفاعلات الإجتماعية التي تحدث داخلها، كما يؤثر على سلوك أفراد تلك الجماعات

وعمليات اتخاذ القرارات.

*** تصنيف الجماعات :**

أولا : التصنيف على أساس الحجم .

ثانيا : التصنيف على أساس التفاعل .

ثالثا : التصنيف على أساس الوظيفة .

رابعا : التصنيف على أساس الديمومة .

خامسا: التصنيف على أساس درجة التنظيم .

سادسا: التصنيف على أساس طبيعة التكوين .

نلاحظ من خلال هذه التصنيفات أن ميدان التربية والتعليم يعتبر من الميادين الهامة التي يمكن أن تولد لنا جماعات وفيرة العدد، وبالتالي يمكن لنا تطبيق مقاييس التصنيف الخاصة بالجماعات على النحو التالي : فالجماعة التعليمية ويمثلها مجتمع المدرسة تعتبر جماعات إرادية يشترك فيها الأعضاء بمحض إرادتهم ووفقا لرغبتهم.

ويرتبط بكبر حجمها أنها على درجة عليا من التنظيم، وتعد العلاقات الإجتماعية والتفاعلات التي تحدث بين أعضائها علاقات مضبوطة وملزمة بهدف تحقيق الغاية الرسمية للجماعة. ألا وهو التحصيل العلمي وتحقيق التوافق والتكيف بين كل عناصر الجماعة التعليمية. فهي بالتالي جماعة دائمة ومستمرة. ولما كان الود والتعاطف يسود بين أعضائها، وتتميز بعلاقات المواجهة المباشرة والوجه للوجه، فإنها تخلق الشعور **بالنحن** بين أعضائها ويكون لها تأثير كبير في درجة التوافق بين المتعلم وذاته ومع جماعته. والجدول التالي يبين هذه التصنيفات بوضوح.

4ـ الجماعات: الأنواع / الخصائص /المميزات :

النوع	الجماعات الضيقة groupes restreints	الجماعات الكبيرة
التصنيف	**1ـ جماعات أولية(الطبيعية): مثلا** العائلة، الجوار، الأصدقاء. **طبيعة العلاقات:** عفوية.	تتشكل الأفواج في جماعات كبيرة العدد. عكس الأفواج الضيقة.
	2ـ الجماعات الأولية الدائمة: **طبيعة العلاقات:**الحياة الإجتماعية تستمر لفترة طويلة في هذه الجماعات.	ـ المدرســــــــة . ـ المنظمـــــات. ـ المؤسســــــات.
	3ـ الجماعات الأولية المؤقتة: (العفوية) مثل أفواج الاجتماعات، والملتقيات. **طبيعة العلاقات:**تواجدها محدد ومرتبط بالوقت، وتأثير ضعيف لأعضائها.	ـ المصنــــــــع. ـ المدينــــــــة.
	الجماعات الأولية المناسباتية(الاصطناعية سبب التجمع خارجي عن الحياة العادية للجماعة وينتهي بانتهاء الحد ث.	
المميزات	ـ علاقات مباشرة بين أعضاء الجماعة. ـ الاتصـــــــال وجهـــا لوجـــــه. ـ معرفة تامة للأعضاء بعضهم لبعض.	علاقـــــات شــــاملة وواسعــــة و سطحيــة ـ الاتصـــــــال عن طريـــــق وسيـــــط. التسيير بقوانين وأحكام بقواعــــــــد.

(أ) ــ الجماعات ثنائية الأفراد.

(ب) ــ الجماعات ثلاثية الأفراد.

(ج) ــ جماعات تتألف من أكثر من ثلاثة أفراد.

5ــ كيفية تنمية الشعور بالجماعة :

يعتبر الشعور بالإنتماء إلى الجماعة أحد المحكات الأساسية في تماسك الجماعة حتى أن أحد التعريفات التي تقدم لهذا المفهوم. (مفهوم تماسك الجماعة) هو شعور الأفراد بانتمائهم إلى الجماعة وتحدثهم عنها بدلا من تحدثهم عن ذواتهم ــ وسيادة الود والولاء بين أفرادها ــ يعملون معا من أجل هدف مشترك يكون الأفراد على أتم الاستعداد لتحمل المسؤولية ويكونون على أهبة الاستعداد للدفاع عن أنفسهم وعن جماعتهم.

6 ــ أهمية الجماعة بالنسبة للفرد :

1.6ــ أن الجماعة تحقق للفرد مكانة مميزة داخلها وهذا يؤدي إلى التماسك.

2.6 ــ أن الجماعة تعمل على إشباع حاجات الفرد النفسية و الإجتماعية.

فيشعر معها بالأمن والأستقرار. وما يهمنا هو جماعة القسم .

7ــ تعريف جماعة القسم : جماعة القسم جماعة مفروضة على أعضائها، وقد ذكرنا من قبل أن العضو يقبل على الاشتراك بايجابية أكثر في نشاط الجماعة التي ينضم إليها باختياره ورغبته. فهل يعني هذا أن فرض عضوية جماعة القسم على التلميذ يصرفه كلية عن المشاركة في نشاطاتها؟.

أ) ــ جماعة القسم تدفع التلميذ إلى التعلم فوجوده في وسط جماعة يجعله يرغب في تحقيق تقدم مماثل. وتلعب العمليات النفسية والإجتماعية كالمحاكاة والتنافس والتعاون في هذا الموقف دورا هاما.

ب) ــ جماعة القسم تتيح فرصة للتلميذ كي يحقق ذاته وسط الجماعة. ففي

الجماعة يكون تواقا إلى تحقيق التفوق وتحقيق إمكانياته إلى أقصى حد ممكن وهو ما يفتقده في مواقف التعلم الفردي. ويرى **جان بياجيه jean Piaget** أن التفاعل الإجتماعي هام جدا للنمو العقلي، فإذا لم تتح الفرصة للطفل بأن يتبادل وجهات النظر مع غير سيبقى تفكيره منحصرا في وجهة نظره المتمركزة حول الذات.

جـ)ـ جماعة القسم تعطي للتلميذ فرصة لكي تنمو مفاهيمه الإجتماعية ليستخدمها أثناء تعامله مع زملائه، أن هذا التعامل يصقل سلوكه الإجتماعي ويجعله أقدر على التعامل مع الآخرين.

د) ـ جماعة القسم تمكن التلميذ من معرفة نشأة المعايير الإجتماعية وتكوين الجماعات الفرعية، وبزوغ قيادة من وسط الجماعة وفهم الدوافع التي تحرك الآخرين.

هـ) ـ جماعة القسم تحقق للتلميذ الحاجة للإنتماء إلى مجموعة والعمل من أجلها، وهو من الجوانب الهامة في إعداد المواطن.

ويستطيع المعلم أن يجعل من جماعة القسم الدراسي عاملا هاما في تحقيق الأهداف التربوية. إذا عمل على توافر أمرين اثنين :

أ) ـ تتجلى مهام المعلم في قيادة وتوجيه جماعة القسم لتحقيق أهداف المدرسة في الوقت الذي تعمل فيه على إشباع ميول وحاجات التلاميذ.

ب) ـ أن يعمل المعلم على أن تكون جماعة القسم امتداد للأسرة، فعليه أن يجعل الجو السائد في القسم أقرب ما يمكن إلى جو الأسرة.ومن خلال هذا الجو يستطيع أن يصحح المفاهيم والعادات الخاطئة عند بعض التلاميذ.

8 ــ تعريف التنشيط والمنشط: (animation animateur) :

التنشيط : عمل يهدف إلى تطوير الاتصالات بين الأفراد وهيكلة الحياة الإجتماعية. كما يعمل على إدماج الأفراد داخل خلايا اجتماعية مستقلة تمنع اختناقهم في المجموعات الكبرى. **والتنشيط** : كذلك هو مجموعة التقنيات لقيادة الجماعات والتي تسمح بالحصول على أكبر مساهمة لأعضائها في تحقيق الأهداف المشتركة.

أما المنشط : فهو عضو من أعضاء الجماعة يجعل هذا الأخير، يحس، يتفهم يتضامن، يتحرك، ويستجيب، إنه يقوم بدوره للعمل على مضاعفة مشاركة الجميع في حياة الجماعة، والتعريف باحتياجاته والتكيف مع الظروف، إن في كل عمل تنشيطي لا بد من :

أ) **مشاركة (la participation) في الخلق** (la création) **والحياة (la vie)** داخل الجماعة.

ب) **قيادة (conduite)** الجماعة بمساهمة الجميع لتحقيق الأهداف.

* سمات وأدوار المنشط :

الرقم	الدور	قدرات المنشط	اكتسابها	المعارف اللازمة
01	التسهيل facilitation	القدرة على: الاستماع ـ الملاحظة ـ التحليل والتركيب ـ المناقشة التحفيز على: التعبير ـ الملأ والتكامل	ـ تمارين ـ تدريبات المشاركة في دورات تكوينية	في ميدان: ـ علم النفس ـ علم الاجتماع ـ علم النفس الاجتماعي
02	الضبط régulation	ـ توزيع الكلمات ـ التذكير بالأهداف ـ تحديد الأدوار ـ تسيير الوقت	ـ تربصات ـ ملتقيات ـ ورشات	ـ تقنيات التنشيط ـ قيادة الجماعة
03	الإنتاج production			
04	المتابعة suivi	ـ التحفيز والتشجيع .		
05	التقويم evalution	ـ التوفيق والإدماج .		

***تقنيات التنشيط : Technique d'animation**

الطريقة	الكيفية	ملاحظات
الإجتمــــاع/ المحــــادثة Réunion discussion	ــ تبادل الأفكار بين المجتمعين . ــ جمع المعلومات والمعطيات . ــ اتخاذ الإجراءات والقرارات . النجاح يتوقف على: مستوى التبادل: المرونة / التسهيل التبادل / أبعاد الانسداد /المشاركة. مستوى التفاعل: التفتح / الحوار.	دور المنشط ضروري في المستويين (التبادل والتفاعل) transaction et) (interaction
دراسة الحالة في الفوج L étude de cas	دراسة حالة واقعية من طرف المشتركين ومناقشة المحتوى والأسباب طرق العلاج والحلول الممكنة لاتخاذ القرار المناسب. النجاح:يتوقف على جميع المشاركين في فرق.	استعملت في جامعة هارفارد. ــ تقدم الحالة من خلال نص مكتوب . ــ يقدم التقرير في الجمعية العامة.
العرض والدرس Le cours	طريقة تقليدية مستعملة إلى اليوم .(العرض النموذجي /التنوع بالنقاش والحوار) أثناء الدرس .	
الإستــــرجـــاع Le panel	ــ تنشيط فوج معين أمام مستمعين . (فوج لديه خبرة والوثائق اللازمة) ــ يقدم العمل أمام الجميع. ــ يقدم المستمعون الأسئلة إما بطريقة شفوية أو كتابية.	ــ دور المنشط الربط بين الفوج والمستمعين. ــ توزيع الكلمات وتسيير الجلسة.

***سلوكيات التبادل بين أعضاء الجماعة (الفوج) ورد فعل المنشط :**

عند التبادل بين أعضاء الفوج يصطدم المنشط بصعوبات نتيجة :

ـ التحضير الرديء / حالة التكوين عند الأعضاء / تخوفات /تطلعات.

ـ الشروط المادية والمعنوية / الاستجابات الدفاعية للمشاركين.

ـ لكن الصعوبات التي تتطلب رد فعل المنشط أثناء التبادل هي المرتبطة بالسلوكات :

الأنماط	السلوكات أثناء التبادل	رد فعل المنشط اتجاه الأنماط
الحكيـــــــم Le sage	ـ متحكم في نفسه ـ حذر في سلوكه متوازن، يكون الشخصية المرجعية.	ـ يطلب دائما رأيه وأفكاره . ـ يدعو للتدخل والمناقشة.
المناور (الماكر) La rusé	ـ يوقع بين الآخرين. ـ يخرج عن موضوع المناقشة. ـ يشجع الغموض والجدل.	إعادته للموضوع كلما خرج عنه ـ فرملته في الوقت المناسب. ـ يطلب منه الاختصار.
الخجـــــول Le timide	ـ تنقصه الثقة بالنفس ـ يخاف من أخذ الكلمة ويتحرج من توجيه الكلمة .	ـ يدعوه للمشاركة دون إلحاح ـ يستقل ملامحه، ثم يطلب رأيه أو تدخله.
الصـــــامت Le silencieux	ـ لا يتدخل إلا نادرا . ـ يمكن أن يكون اتصالي.	ـ يدعوه للمشاركة ويطلب رأيه.
الثـــــرثـــار Le bavard	ـ يحتكرا لكلمة ويتكلم دون تحفظ.	ـ يخضعه لقواعد التبادل. ـ فرملته عند اللزوم.
المـــــعارض L'opposant	يعرف ويتدخل في كل شيء. يعارض كل الأفكار المنطقية	يبحث له عن المبررات والأعذار لاستمرار الاتصال.

***تحليل علاقات التبادل بين أعضاء الجماعة (الفوج) :**

يحدد **بالس (bales)** أنواع الصعوبات الداخلية التي على أعضاء الفوج إيجاد الحلول لها أثناء التبادل للخروج من انسداد محتمل من خلال عمليات :

1) ـ التوجيه (orientation) ـ على ماذا نبحث؟_______ (6 ـ 7)

2) ـ التقييم (évaluation) ـ ما هو السلوك الذي نتبعه؟____ (5 ـ 8)

3) ـ المراقبة (contrôle) ـ كيف يسير هذا في الوقت المتاح ؟(4ـ 9)

4) ـ القرار (décision) ـ مـــــاذا نقرر؟ ________ (3ـ 10)

5) ـ التوتر الإنفعالي(tension émotionnelle intégration) (2ـ 11)

6) ـ الإندماج (intégration) ________________ (1 ـ 12)

الرقم	التبـــــــــــادلات	المقاييس
01	يظهر المساندة/ المودة / التعاون /يكافيء الآخرين.	
02	ـ يهديء التوترات / يخلق الارتياح ـ يمزح / يضحك / يظهر الرضي.	
03	ـ يظهر الموافقة / يوافق بسهولة. ـ يدعم آراء الآخرين.	
04	ـ يقدم اقتراحات /أفكار/ يحترم الآخرين.	
05	ـ يعطي/ آراء/ يقيم / يحكم / يعبر عن الرغبات والأحاسيس.	
06	ـ يقدم توجيهات / يعلم / يوضح ـ يصيغ / يعيد / يؤكد.	

07	ــ يطلب توجيهات /معلومات. ــ يبحث عن تأكيد / يعيد ما قيل.	
08	ــ يطلب أراء /ينظر تقديم الآخرين لتقييماتهم / يحللها.	
09	ــ يظهر عدم الموافقة / يشك / لا يفهم ــ يسحب أي دعم.	
10	ــ يظهرالتوتر/يصعده /يضع نفسه خارجا	
11	ــ يطلب أفكار/ اقتراحات/	
12	ــ يظهر الخصومة/يحطمن مكانة الآخر. ــ يدافع عن نفسه / يتناقض.	

لاحظ بالس أن سيرورة التبادل داخل الفوج تمر بالمراحل التالية:

1- مرحلة جمع المعلومات : أي على ماذا نبحث؟ وتتم الاتصالات في الفئة الوسطى 6 -7.

2- مرحلة تقييم المعلومات : ما هو السلوك الواجب إتباعه؟تركز الاتصالات في الفئة5 -8 .

3- مرحلة التأثير والمراقبة : كيف يتم تسيير السلوكات في الوقت المتاح؟في الفئة 4-9.

4- مرحلة أخذ القرار : ماذا نقرر للعمل والاستجابات؟ على مستوى الفئة 10-3

5- مرحلة الإنتاج : غالبا ما تؤدي أوقات الضغط إلى إنتاج على مستوى الفئة 2 - 12

6- مرحلة الاندماج : ولعب الدور وأخذ المكانة داخل الفوج على مستوى الفئة 1-12

من خلال تصنيف «بالس» المبني على التقابل الوظيفي بين مختلف التبادلات. والاتصالات التي يمكن أن تحدث داخل الفوج يمكن استخراج:

النمط الأول: 3/2/1.

النمط الثاني: 6/5/4.

النمط الثالث: 9/8/7.

النمط الرابع: 12/11/10.

أ) ــ رد فعل ايجابي

1 ــ مشكل الاندماج (المساندة)
2ــ مشكل الإنتاج (التوتر)
3ــ مشكل القرار (الموافقة)
4 ــ مشكل التأثير (يقدم)
5ــ مشكل التقييم (يعطي)
6ــ مشكل الاتصال (يقدم)

د)ــ رد فعل سلبي

7ــ مشكل الاتصال (يطلب)
8ــ مشكل التقييم (يطلب)
9ــ مشكل التأثير (يطلب)
10ــ مشكل القرار (عدم الموافقة)
11ــ مشكل الإنتاج (التوتر)
12 ــ مشكل الاندماج (الخصومة)

ووفق هذه الجداول يمكن للمعلم تطبيقها و استثمارها في تنشيط جماعة القسم.

***تنشيط جماعة القسم :**

ــ يمكن للمعلم أن يجعلها جماعة جذب عالية و من ثم تزداد فعالية التلميذ. و من الوسائل والأساليب التي يمكن أن يتبعها المعلم في الانتفاع بدرجة جاذبية جماعة القسم للتلميذ و بالتالي ضمان إسهامه الفعال في نشاطاتها ما يأتي :

1ــ من مظاهر التقدم الإجتماعي الذي يحققه التلميذ المكانة بين الزملاء.

2ــ من العوامل التي تدفع التلميذ إلى الإسهام بايجابية في نشاط الجماعة أن توفر الجماعة من الأنشطة ما يشبع حاجاته وميوله.

3ــ يمكن للمعلم أن يلجأ إلى تقسيم جماعة القسم إلى جماعة فرعية أصغر مع مراعاة طبيعة العلاقات بين المجموعة، عليه أن يوجههم ويتابع عملهم ويشجعهم على الاستمرار مع عقد جلسا ت مع كل جماعة فرعية لتقييم العمل.

4ــ على أن أهم العوامل التي تدفع التلميذ إلى النشاط هو وضوح الهدف في ذهنه وتنطبق هذه القاعدة على الجماعة. كذلك على أن يشرك التلاميذ في وضع الأهداف واختيار الأنشطة التي تحقق هذه الأهداف.

الوحدة التكوينية الثانية :

III– القيادة

الكفاءة المستهدفة :

أن يوظف السمات القيادية المطلوبة من أجل تسيير فعال للقسم.

المفاهيم الأساسية الواردة في هذه الوحدة :

– **القيادة** : ظاهرة اجتماعية نفسية تشير إلى تفاعل اجتماعي يحدث بين فرد ومجموعة، ويتضمن هذا التفاعل تبادل التأثير بين الفرد والجماعة.

– **الاختبارات السوسيومترية** : من أشهر الأساليب التي تستخدم لإدراك تركيب وترابط الجماعات. توصف بأنها وسائل لتقدير وقياس درجة التجاذب أو التنافر في مجموعة معينة.

– **الاتجاه** : ميل عام مكتسب، في ثبوته، عاطفي في أعماقه، يؤثر في الدوافع النوعية، ويوجه سلوك الفرد.

1ـ في مفهوم القائد والقيادة :

	المصطلح	بعض المعاني
القــــائد le leader	المفهوم	من الكلمة الإنجليزية (leader)بمعنى الدليل(guide)
	أمثلة	قائد حزب سياسي، قائد منظمة، قائد عسكري، قائد فريق.
	قائد أو مسير	يجب التفريق بين سلطة المسير المخولة بقوة القانون وسلطة القائد الممنوحة من طرف أعضاء الفوج (الجماعة) فالمسير في فوج لا يعني أنه قائد الفوج.
	الشخصية personnalité	من الخمسينات إلى السبعينات كان يركز على الخطوط المميزة لشخصية القائد /الوزن /الحالة الصحية / الذكاء... حاليا: تعتمد الموافقات التالية: اعتبارات الأعضاء واعترافهم، تطوير العلاقات بين الأفراد، السماح لهم باتخاذ القرار، أخذ المبادرات البناءة، تنشيط الإنتاج داخل الفوج.
القيــــادة leadership	المفــــهوم concept	في الكلمة الإنجليزية leadership بمعنى: ـ وظيفة القائد من حيث الدور والمكانة في الفوج. ـ قيادة: commandement من حيث التسيير والتوجيه والقرار . ـ هيمنة hégémonie من حيث التحسين والإشراكية.

	أساليب القيادة Les styles de leadership	أشار White& lippit1972 أن الأفواج تمنح 3 أساليب. 1 ـ القائد الأوتوقراطي: تحديد الأهداف والوسائل والمهام. 2ـ القائد الديمقراطي: اقتراح الأهداف و الوسائل والمهام ومناقشتها. 3 ـ القائد التسيبي: وجوده شكلي وتغطية للقرارات فقط. تسبب: الأول: عدم رضي / أداء في حضور القائد / صراعات / خفية / تماسك هش. الثاني: رضا تام /آداءات عالية / أبداع / تماسك قوي. الثالث:الاضطراب / غياب النظام / تماسك مصلحي.
	تقنيات القيادة (الإحترافية) Animateur	تتطلب القيادة الحالية الإحترافيةللقيام بالتنشيط من خلال: 1ـ وظيفة الإنتاج: مساعدة الفوج على أداء مهامه. 2ـ وظيفة الضبط: مساعدة الفوج على فهم طرق عمله.
		واستمرار يته لأداء المهام التالية: - تسيير نظام: من خلال نشاطات التغيير والتماسك. - التدخل أ وعدم التدخل: في حال وجود مشاكل حقيقية تهدد الفوج. - التوجيه أو عدم التوجيه: لا تعني التأثير أو عدم التأثر - تبني موقف المبادءة / التكيف / التفعيل / التنظيم.

*** مفهوم القيادة :**

يعرف «**اوردواي تيد** » **tead** القيادة بأنها القدرة على التأثير في جماعة كي تتعاون لتحقيق هدف تشعر بأهميته.

إذن القياد ة في ضوء هذا التعريف دور اجتماعي رئيسي يقوم به فرد (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة (الأتباع) ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به يكون له القوة والقدرة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة. والقيادة شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي بين القائد والأتباع حيث تبرز سمة (القيادة ــ التبعية). والقيادة سلوك يقوم به القائد للمساعدة، والحفاظ على تماسك الجماعة وتيسير الموارد للجماعة. وهو بهذا المعنى يكون بؤرة لسلوك أعضاء الجماعة وهو الشخص المركزي فيها.

توصف القيادة من زاوية المناشط والأدوار التي يقوم بها القائد بأنها عبارة عن **توجيه وضبط وإثارة سلوك واتجاهات الآخرين**. ويرى الباحثون أن القيادة ترتبط ارتباطا وثيقا بالشخصية الإنسانية والخبرات والمهارات التي تملكها، كذلك الصفات التي تتميز بها دون الشخصيات الأخرى، كما أن المجال المحيط بهذه الشخصية من أفراد وإمكانيات وأهداف تسعى إلى تحقيقها تؤثر في قيام هؤلاء الأفراد بالدور القيادي.

السلوك القيادي :

يرى «**همفيل**» وآخرون **hemphill et al** أن للسلوك القيادي تسعة أبعاد رئيسية هي : **المساواة، درجة التفاعل، الانغماس في العمل، تكامل النشاط داخل المجموعة، التنظيم من قبل القائد، ضبط سلوك الجماعة، توصيل المعلومات وتبادلها، التقدير، والإنتاج.**

كما حدد «**عباس عوض**» سمات القائد الديمقراطي بالقدرة على إدارة المناقشات الجماعية، والحكمة في إصدار الأوامر واتخاذ القرارات، والمهارة في معاملة الناس.

2ـ أهمية القائد بالنسبة للجماعة :

يحدد **كُرتش** و **كرتشفيلد** وهما من الباحثين البارزين في علم النفس الإجتماعي وظائف القائد فيما يلي :

أ) ـ القائد مخطط ومنفذ.

ب) ـ القائد صانع سياسة.

ج) ـ القائد ممثل خارجي للجماعة.

د) ـ القائد متحكم في العلاقات.

هـ) ـ القائد نموذج أمام الجماعة.

و) ـ القائد رمز للجماعة ومتحمل للمسؤولية.

ي) ـ القائد صورة والدية لأفراد الجماعة.

3ـ المعلم كقيادة بين تلاميذه :

إن المعلم الناجح يقوم بكل هذه الأدوار والوظائف بالنسبة لجماعة القسم، فهو قيادة فعلية بين تلاميذه، وأن طبيعة عمله تلزمه القيام بهذه المهام. إن قيادة المعلم أقرب إلى مفهوم الرئاسة منه إلى القيادة، فعليه أن يعامل التلاميذ على النحو الذي يحول قيادته المفروضة إلى قيادة قائمة على الاختيار الحر.

كيف يكتشف المعلم العناصر القيادية في القسم؟.

هناك أكثر من طريقة يعتمدها المعلم في اكتشاف العناصر القيادية

أ) **ـ طريقة الإنتخاب** : أو الإختيار المباشر، وفيها يطلب المعلم من التلاميذ أن يختار كل واحد منهم العضو الذي يثق فيه، يكون مندوبا عن القسم في عرض مشكلة ما إلى الإدارة. والقائد هو من يحصل على أكبر عدد من الأصوات.

ب) ـ طريقة الاختبار السوسيومتري:وهي تطوير للطريقة السابقة بحيث يعد المعلم مع التلاميذ ميادين النشاط الأكثر أهمية للجماعة ثم يطلب من التلاميذ اختيار من يفضلون في كل مجال، والقائد من يحصل على أكثر الاختيارات في المجالات المختلفة.

ج) ـ طريقة اختيار المعلم : حيث يختار من يتوسم فيهم القدرات القيادية و يعرضهم على التلاميذ لاختيار من يفضلون. و القائد هو من يحصل على أعلى الاختيارات.

IV ـ التعلم التعاوني

مقدمة :

يمرعا لمنا المعا صرفي هذه الأيام بمرحلة من التطور والتغير السريعين، وهذا التطور والتغير يشمل مظاهر الحياة الإنسانية كافة، ولكي يكون هذا التطور ملائما لمتطلبات وحاجيات المجتمع، لا بد من التخطيط. ولا يقتصر التخطيط على معالجة الحاضر، بل لا بد من النظرة المستقبلية، لذا لا بد من تكييف التربية، بحيث يحصل الذين يتلقونها على شيء ثابت القيمة لهم ولمجتمعاتهم.

رغم أن المستقبل الذي يجري إعدادهم له لا يمكن التنبؤ به إلى حد بعيد. لذا فإن من الضروري تحديد المستويات المقبولة من اكتساب التعلم لكل

برنامج من البرامج التربوية وتحسين نظم تقويم الإنجاز العلمي وتطبيقاتها.
ويجب أن يشمل هذا الإنجاز ذا الدلالة الاتجاهات والميول والقيم والسلوك. وهذا يستدعي الاستفادة من كل مصادرا لتعلم المحيطة.

لقد اعتمد تطوير المناهج في بلادنا أساسا ومحورا لتنفيذ التطوير التربوي ضمن مناهج الإصلاح التربوي الذي يرمي إلى توكيد رفع مستوى الخبرات التعليمية وتنويعها وربطها بالبيئة المادية، وبحاجة الفرد والمجتمع وبتقنية العصر ومعارفه، وضرورة تركيزها على الأسلوب العلمي والتفكير الموضوعي في حل المشكلات، والتركيز على الجوانب الوظيفية والتطبيقية للمناهج واغنائها بالخبرات العلمية المرتبطة بالحياة اليومية للتلميذ، والتركيز على رفع كفاءة المعلم وإدخال موضوعات جديدة وأساليب تعليمية وتقويم حديثة. نظرا لأهمية تنمية روح التعاون بين التلاميذ وبين المعلمين أنفسهم.

وللأثر الإيجابي للتعلم التعاوني قام المربون باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني، طريقة من طرق التدريس داخل الأقسام.

1ـ تحديد مفهوم التعلم التعاوني :

لا يكون التعلم التعاوني تعاونيا إلا إذا توافرت فيه السمات المميزة، والتي تشكل عناصر التعلم التعاوني وهي :

ـ **التآزر أو الاعتماد الإيجابي** : المتبادل بين التلاميذ في المجموعة التعليمية.

ـ **التفاعل بالمواجهة** : لابد لأعضاء المجموعة من أن يتفاعلوا فيما بينهم عمليا ولفظيا ليسهما معا في تحقيق النتاجات المتوقعة، فالتفاعل بينهم شكل من أشكال التأثير المتبادل وهذا ما أشرنا إليه في موضوع تنشيط الأفواج.

ـ **المحاسبة الفردية أو المسؤولية الفردية** : حيث يكون الفرد مسؤولا عن عمله أمام نفسه والمجموعة والمعلم هو الذي يقوّم العمل.

ـ **مهارة التّواصل بين الأشخاص، ومهارة العمل مع المجموعات الصغيرة:** أي يتم تعليم التلاميذ مهارات التفاعل الإجتماعي على شكل زمر مع التحفيز.

ـ **المعالجة أو التجهيز** : حيث يقوم أعضاء المجموعة بتحليل العمل من حيث الجودة وتحقق فيها الهدف، ودرجة استخدام المهارات الإجتماعية لتعزيز أواصر العلاقة بينهم، الأمر الذي يسهل مهارات التواصل بين التلاميذ.

2ـ تشكيل المجموعات في التعلم التعاوني :

تتطلب استراتجيات التعلم التعاوني توجيه عملية التدريس عن طريق إعطاء الفرصة للتلاميذ لأداء الأنشطة والمهام وممارستها في مجموعات صغيرة غير متجانسة للحصول على مكافأة للمجموعة كلها. فبعد أن يكون المعلم قد حدد أهدافه يسعى إلى تشكيل المجموعات والتي يفضل أن لا يزيد أعضاؤها على (2 ــ6) أفراد.

كما نشير إلى أمر هام وهو أن التركيبة التعاونية تخلق وضعا يقوم فيه أعضاء المجموعة ببذل أقصى جهودهم للظروف التي تجعل من الممكن حصولهم على المكافأة بالتعاون فيما بينهم لأن نجاح الفرد هو نجاح المجموعة.

3ـ الإجراءات مع مجموعة التعلم التعاوني:على المعلم القيام بالإجراءات اللازمة لتخطيط التعلم التعاوني وتنفيذه وتقويمه ومتابعته كاستراتيجيات جديدة داخل القسم وهذه الإجراءات هي :

أولا: صوغ الأهداف وصناعة القرارات :

يندرج تحتها عدد من الخطوات الإجرائية التي سيقوم بها المعلم ليضمن أن المجموعات التي شكلها تقوم بمهماتها وفق استراتيجيات التعلم التعاوني ومن هذه الخطوات :

الخطوة الأولى : تحديد الخطوات التعليمية.

الخطوة الثانية : اتخاذ قرارات بشأن حجم الجماعة.

الخطوة الثالثة : تعيين التلاميذ في المجموعات التعليمية

الخطوة الرابعة : ترتيب الحجرة. (ترتيب مقاعد حجرة الدراسة).

الخطوة الخامسة : التحضير والتخطيط للمواد التعليمية لتعزيز (التآزر).

الخطوة السادسة : تعيين الأدوار بما يكفل الاعتماد المتبادل.

ثـــانيـــا : تنظيم المهمة والاعتماد المتبادل (التآزر).

ولتحقيق هذه المهمة إتباع الخطوات التالية :

أ) ــ **شرح المهمة.**

ب) ــ بناء التآزر الإيجابي الموجه نحو الهدف.

ج) ــ بناء المحاسبة (المسؤولية) الفردية.

د) ــ بناء التعاون بين المجموعات.

هـ) ــ شرح معايير النجاح.

و) ــ تحديد السلوك المرغوب فيه.

ثـــالثـــا : المراقبة والتدخل والتقويم.

لتحقيق هذا الغرض يجب إتباع ما يلي :

أ) ــ **مراقبة سلوك التلاميذ:** من الأنماط السلوكية التي على المعلم

مراقبتها هي:الإسهام في تقديم الأفكار، وطرح الأسئلة الهادفة والتعبير عن العلاقة الدافئة، والمحبة التي تربط بين أعضاء المجموعات والتيقن من الفهم وإتقان العمل.

ب) ــ تقديم المساعدة للقيام بالمهمة.

ج) ــ التدخل لتعليم المهارات التعاونية.

د) ــ القيام بغلق الدرس : على المعلم أن يقوم بتلخيصات لكل من الدروس، بالإضافة إلى تلخيص ما تعلمته كل مجموعة تعاونية.

هـ) ــ تقويم نوعية تعلم التلاميذ وكميته.

و) ــ تقدير درجة قيام المجموعة بوظيفتهـــا: (إن مجموعـــات الـــتعلم التعاوني تتعلم بالتغذية الراجعة **feed back** التي يتلقونها حول جودة قيامها بالوظائف المقررة لهم وتساعدهم على تطوير ممارساتهم المرغـــوب فيهـــا مستقبلا).

V ــ إدارة الصف المدرسي (إدارة القسم).

*** مفهوم إدارة القسم :**

لعل أول ما يتبادر إلى الأذهان لدى قراءة عنوان هذا الموضوع ــ إدارة القسم ــ المعنى التقليدي لهذا المصطلح التربوي ألا وهو الضبط والنظام. ولا شك أن المحافظة على النظام في حجرة الدراسة جزء من إدارة القسم، ذلك أن التعلم لا يتم في جو من الفوضى. ولكن عملية إدارة القسم لا تتوقف عند حفظ النظام والانضباط، بل تتعدى ذلك إلى مهام أخري كثيرة. وفي مفهومنا فإن إدارة القسم تشمل الآتي :

أولا ــ حفظ النظام :

يحتاج المعلم والتلاميذ إلى جو يتسم بالهدوء حتى يتم التفاعل المثمر بين المعلم والتلاميذ من ناحية وبين التلاميذ أنفسهم من ناحية أخرى، ذلك التفاعل الذي يكون نتاجه التعلم، الهدف الرئيس للمدرسة. إن للنظام قيمة أساسية على التلاميذ اكتسابها والاقتناع بأهميتها لسير العمل، أي عمل. وأبرز ما يقوم به المعلم في هذا الخصوص وضع حدود يعرف كل تلميذ أنه لا يجوز تجاوزها ويُفضل أن يتم الاتفاق على هذه الحدود بمشاركة التلاميذ أنفسهم. فالتلاميذ يحترمون القوانين التي يشاركون في صنعها. بالإضافة إلى أنهم هم الذين يشرفون على تطبيقها.

ثانيا ــ توفير المناخ العاطفي و الإجتماعي : من الصعب على المعلم أن يدير قسما دراسيا لا تسوده علاقات طيبة ومناخ نفسي واجتماعي يتسم بالمودة والمحبة والتراحم. ذلك أن المناخ التربوي الذي يشجع على التعلم جو ودي غير انتقامي، يشعر معه التلميذ بأنه يستطيع أن يجرب و يخطئ ويصحح.

وتزداد دافعية التلميذ إذا أحس بأنه عضو في جماعة يطلق عليها (قسم ثالثة ابتدائي)ــ على سبيل المثال ــ فالإنتماء الإجتماعي من الدوافع الهامة للتعلم.

ثالثا : تنظيم البيئة الفيزيقية : إن التلاميذ هم العنصر الأهم في العملية التعليمية التعلمية، ولكن البيئة الفيزيقية ــ والتي تشكل الإطار الذي يتم فيه التعلم ــ من الأمور الهامة في زيادة الفاعلية والإنتاجية. وقد خضع هذا البعد للكثير من الدراسات التي تدخل ضمن قياس وتقويم أداء المعلم. وهذا يحتاج إلى فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل، بالإضافة إلى حسن التخطيط بحيث يتم استغلال كل جزء من أجزاء

حجرة الدراسة. ويجب ألا نقلل من أهمية ترك المجال للمتعلم، من وقت لآخر،لاختيارمن يفضل العمل معه، فدينامية الجماعة ومطالب النمو الإجتماعي ، تحتم علينا أن نترك الحرية للطفل النامي بأن يتفاعل مع بيئته ويلبي حاجته لتكوين صداقات والشعور بالقبول، وإثبات وجوده وسط أقرانه وهذا لايتأتى إلا في مناخ خال من القيود على الحركة والتفاعل الإجتماعي. مناخ تسوده التلقائية ولكن دون فوضى، أي بوجود (نظام) بالمعنى الحديث.

رابعـــــا : توفير الخبرات التعليمية : مهما كان المعلم لطيفا مع تلاميذه، قريبا منهم ووفر لهم غرفة حسنة التنظيم، لا يستطيع أن يكون مديرا جيدا للقسم ما لم يشعر التلاميذ بأنهم يتعلمون في كل حصة أشياء جديدة. وهذا لن يتأتى إلا بتوفير العديد من الخبرات التعليمية المتنوعة وحسن التخطيط لها، ومتابعة التلاميذ وتوجيه أدائهم، ومراعاة الفروق الفردية، فأفضل إدارة تلك التي في ظلها يعمل الجميع كل وفق سرعته واهتماماته.

خامســا : ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم : إن معرفة المعلم لتلاميذه من حيث الخلفية العلمية و الاجتماعية، وإلمامه بمدى تقدمهم، من أساليب ومقومات الإدارة الناجحة.

سادســـا : تقديم تقارير عن سير العمل : يحتاج المعلم إلى سجل خاص يدون فيه ملاحظاته عن نمو قدرات التلاميذ ومهاراتهم في المجالات المختلفة بالإضافة إلى الصعوبات أو المشكلات التي يواجهونها في مجالات الدراسة أو التكيف أو في النواحي الصحية أو الأسرية أو غيرها من المشكلات الشخصية، وهذا ما تناولناه بالدراسة والتحليل في الوحدة التكوينية الأولى.

وتعتبر هذه السجلات وسيلة أساسية من وسائل التقويم الذاتي ومصدرا للمعلومات والتغذية الراجعة بالنسبة للمعلم والتلاميذ والقائمين على التعليم من

موجهين وأخصائيي المناهج والكتب المدرسية.

وفي الختام نشير إلى قضية أساسية لها علاقة بالموضوع وهي كيفية تنظيم التلاميذ في غرفة الدراسة، أي المكان الذي تتم فيه معظم عمليات التعلم والتعليم. إن النمط الأكثر شيوعا هو أسلوب التدريس الجمعي أو الجماعي لتلاميذ القسم كله، بالرغم من أن الإتجاه الحديث يرى ضرورة الإبتعاد عن هذا الأسلوب، إلا أنه ما زال له مكانه في التعليم. هذا الأسلوب في تنظيم التلاميذ من أجل التعلم فهو العمل في مجموعات، ويعتبر هذا الأسلوب هو الأفضل في نظر الكثيرين، لتدريس الأقسام ذات القدرات المتفاوتة، فمن المزايا التي ذكرها المعلمون، أن العمل في مجموعة يساعد التلاميذ على التعلم بالمشاركة، يتعلمون جزئيا من بعضهم البعض. بالإضافة، فإن هذا الأسلوب يساعد بطيء التعلم قي التغلب على الشعور بالفشل ويشجع التلاميذ على الإعتماد على النفس، كما أن هذا الأسلوب يحرر المعلم بعض الوقت لرعاية وتوجيه بعض التلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة أكثر.

هذا من حيث المبدأ، أما من حيث التطبيق فقد يفهم بعض المعلمين العمل في مجموعات صغيرة بطرق مختلفة، وهنا ننصح زملاءنا المعلمين أن يختاروا الأنشطة التي تتناسب مع هذا الأسلوب .

يبقى النمط السائد عندنا هو تعليم القسم كله. ويبرر المعلمون لجوءهم لهذا الأسلوب بأنه ضروري للبدء في العمل ولتقديم موضوع جديد ولأثارة دافعية التلاميذ للعمل، ولتوصيل معارف ومعلومات بطريقة مباشرة ولتغطية مواضيع معينة إلى جميع التلاميذ ولتجميع وربط أعمال يقوم بها التلاميذ بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة . ويجمع المعلمون على أن أهم ما يميز المعلم «الناجح » في تعامله مع تلاميذ يتفاوتون في قدراتهم : المرونة.

وتتجلى هذه المرونة، في موقف المعلم من احتياجات التلاميذ وقدراتهم وشخصياتهم، فيأخذ في الإعتبار دينامية الجماعة في القسم ويدرك الحاجة إلى تغيير طريقة تنظيم وتجميع التلاميذ باختلاف ظروف التعلم، ويتمتع بحساسية خاصة تساعده على التنبؤ بالحاجة للتغيير واتجاه هذا التغيير.

وبالرغم من أن هذه المهارات مطلوبة من كل معلم إلا أنها تكتسي أهمية خاصة في حال التعامل مع قسم غير متجانس تتفاوت فيه قدرات التلاميذ، و أقسامنا من هذا النوع. فكم من المعلمين أعدوا للعمل مع مثل هذه الأقسام وكم منهم تتوافر فيهم الخصائص والصفات المميزة للمعلم « الناجح »، باستخدام المعايير التي ذكرها المعلمون أنفسهم .

IV ـ أسئلة التقويم الذاتي :

س1 ـ ما هي العوامل التي تؤدي إلى قـوة تماسـك الجماعـة وازديـاد فاعليتها؟. وما هو دور القائد ؟.

س2) ـ إن عملية التعلم والتعليم والمنهاج التربوي يمكن اعتبارها من أنماط التفاعل والتواصل اشرح ذلك ؟ .

س3) ـ ما هي أهم الجماعات الموجودة داخل المدرسة ؟.

س4) ـ ما هي الطرق التعليمية التي تحقق أعلى مستوى كفاءة فعالية التعلم والعناصر المؤثرة فيه ؟.

س5) ـ ما هي الإستراتيجيات التي تمكن المعلم من أداء وظيفته على نحـو فعال ؟.

الأجوبة على أسئلة التقويم الذاتي :

ج1 ــ من الأدلة على تماسك الجماعة :

أحاديث الأفراد ــ مقاييس الصداقة ــ درجة اشباع أعضاء الجماعة لمعاييرها ــ احتفاظ الجماعة بتماسكها في أوقات الأزمات ــ الحالة الانفعالية لأفراد الجماعة ــ المساهمة والانتظام في نشاط الجماعة ــ الثقة والتقبل ــ التغذية الراجعة بين أعضائها.

دور القائد : عليه ممارسة الخطوات التالية :

ــ تعريف السلوكات التي تدل على الثقة والتماسك بين الأعضاء.

ــ تحديد مستوى التماسك داخل الجماعة .

ــ عرض سلوك نموذجي للتماسك كقدرة أمام الجماعة .

ــ تقدير أسلوب قيادة الجماعة مما يخلق روح الجماعة فيها .

ج2 ــ للتواصل مفاهيم متعددة منها : (راجع. السند الثاني للسنة الثانية).

التواصل التربوي : وهي عملية تحدث في الموقف التعليمي التعلمي بين الأطراف والعناصر جميعها لتنظيم العمل. ولا يحدث إلا باللغة سواء أكانت مكتوبة أو محكية أو رمزية أو حركية ومن شروط اللغة أن يفهمها المستقبل كما فهمها المرسل، كذلك وجود اللغة وحدها لا يكفي للتواصل، بل يجب توافر المناخ المادي والنفسي ولقد حدد المربين ستة عناصر لحدوث التفاعل. وهي :

1 ــ وجود الهدف من التواصل .

2ــ تبادل الأدوار بين المرسل والمستقبل (المعلم والمتعلم).

3ـ وجود محتوى مثل المعلومات والأفكار .

4ـ وجود قناة تنساب عبرها الرسالة .

5ـ وجود رموز أو لغة مفهومة من المرسل إلى المستقبل .

6ـ حدوث استجابة نتيجة حدوث تأثير وتأثر .

إن التواصل والتفاعل في حقيقته هو جوهر النشاطات في القسم على الإطلاق، وعليه يجب على المعلم أن يتقن مهارة الإصغاء، كما عليه أن يتقن مهارة الشرح ومهارة إدارة المناقشة داخل القسم. ويبدو أن المعلم المستجيب للأفكار السابقة هو المعلم الأكثر فاعلية للتعليم. والمعلم الفعال هو القادر على تزويد تلامذته بالتغذية الراجعة المناسبة في الوقت المناسب .

ج3 ـ جماعة القسم : وهي جماعة رسمية فرضتها طبيعة العملية التعليمية لا يختارها العضو ـ التلميذ ويمكن في ظل ظروف معينة أن تحمل هذه الجماعة بعض سمات وخصائص الجماعة الإختيارية خاصة إذا حدث قدر مناسب من التوافق بين التلميذ والجماعة ـ القسم واقتنع بها ونجحت في تحقيق درجة مقبولة من الإشباعات خاصة وأنها تحمل بعض الخصائص:

- محدودة العدد نسبيا : لها هدف وقيادة وبرنامج كما أن لها نظامها الخاص
- الإستمرارية : حيث أنها تستمر لمدة عام دراسي على الأقل يمكن من خلالها تحقيق قدر ملائم من التفاعل.
- التجانس بين الأعضاء : من الناحية العمرية والخصائص الجسمية والعقلية والنفسية وفي الجانب الثقافي والتعليمي.

ونجدر الإشارة إلى دور المعلم في مساعدة من يجدون صعوبة في تكوين علاقات ود وصداقة مع زملائهم. وقد يستعين بالمقاييس السوسيومترية لهذا

الغرض كما أوضحنا. ويقوم المعلم بدوره هذا بشكل مباشر ودون اللجوء إلى الإكراه أو التلويح بالعقاب. فالصداقة لا يمكن فرضها بل تنمو من خلال التفاهم والتقارب بين أطفال يجدون متعة في المشاركة. ونؤكد أخيرا على أهمية مساعدة التلاميذ على فهم النظم والقوانين وتقبلها واحترامها، ومنها النظم المدرسية وقوانين الجماعة. ويمكن استغلال رغبة الطفل الصادقة بأن يكون عضوا في الجماعة، وهذه خطوة هامة على طريق التنشئة الإجتماعية

ج4 ـ إن الطرق المثلى لتحقيق ما نصبو إليه هي في المجموعات التعاونية حيث تمثل هذه المجموعات شكلا من أشكال التفاعل الإجتماعي الذي يجعلهم أعضاء وأفراد منتمية في مجتمعهم. وللأثر الإيجابي للتعلم التعاوني في خلق روح المحبة والتآزر والتكامل والتعاضد داخل الأقسام وخارجها ، لهذه الأسباب ندعو معلمينا باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني طريقة من طرق التدريس في الأقسام ومع تلاميذهم.

ج5 ـ وذلك عن طريق الإهتمام بمشاعر تلاميذه وتكوين علاقات سوية معهم ومن المفيد أن يهتم المعلم بمشاعر تلاميذه، وأن يعتبر تلك المشاعر موضوعا هاما ينبغي تناوله، سواء أكان يعتقد أنها معطلة للتفاعل الجماعي أو التعلم الفردي. ويتم ذلك عن طريق تنمية مهارة «» التوحد الإنفعالي».
الذي يعني ببساطة أن نضع أنفسنا موضع الشخص الآخر، أن نحاول إدراك لماذا يشعر الشخص بشعور معين.

مشاريع للدراسة :

1 ــ علاقة الطفل بأسرته وأثرها على معلم القسم (التنشئة الإجتماعية) .

2 ــ أنماط « العمل في مجموعات » المستخدمة في التدريس.

VII ــ قائمة المراجع

1ــ علم النفس الإجتماعي ج2. د/ أبو النيل ،ومحمود السيد
بيروت :دار النهضة العربية 1985

2ــ ديناميات الجماعة والتفاعل الصفي . د/ حسن منسي
دار الكندي للنشر والتوزيع2001

3 ــ دراسات في علم النفس الإجتماعي . د/ عبد الرحمن محمد عيسوي
دار النهضة العربية السنة 1974

4 ــ علم النفس ومشكلات الفرد د/ عبد الرحمن عيسوي
دار النهضة العربية السنة 1992

5 ــ بناء الشخصية والتفاعل في الجماعة التعليمية د/جمال محمد أبو شنب
دار المعرفة الجامعيةالسنة 2000

6 ــ العمل مع الجماعات (مبادئ ،نماذج ،أهداف) د / جابر عوض سيد
المعهد العالي للخدمة الإجتماعية
أسوان السنة 2000

7 ــ إدارة الصف المدرسي د/ محمد عبدالرازق شفشق
د/ هدى محمود الناسف
دار الفكر العربي السنة 2000

8 ــ أساسيات علم النفس المدرسي د/ نايفة قطامي
دار الشروق للنشر والتوزيع
السنة 1992

بسم الله الرحمن الرحيم

« وَ لاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَمْعَ وَ البَصَرَ وَ الفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً »

سورة الإســـراء آية: 36

الإرســـال الثـالث

المحــور: منهجيـــة البحــث

الفهـــرس الصفحـــة

مقـــدمـــة :

هذا سند تكويني في منهجية البحث التربوي موجه أساسا للمعلمين، أردنا به توضيح أبعاده وتبسيط مفاهيمه وتقريبها إلى أذهانهم. ونحاول في هذا السند أن نعرض للأسس العلمية والمنهجية التي يستند إليها البحث التربوي ونقدمها في أسلوب مبسط يسهل فهمه على المعلم المبتدئ الذي تسيطر عليه في كثير من الأحوال الهيبة والخوف من هذا الميدان. ويأتي هذا السند كذلك من أجل وضع أداة عملية لكل من يواجه مشكلة في الميدان التربوي ويرغب في الوصول إلى حل أو تفسير علمي لها لذا بات من الضروري زرع روح البحث بمنهج سليم عند قيام المعلمين بسلوكياتهم اليومية الحياتية والمعيشة. ولحاجتهم الماسة إلى الكشف عن أمور ذات صلة بمهامهم في المجال النفسي والتربوي باعتبارهم يتعاملون مع الإنسان. كان لزاما عدم الاكتفاء بالملاحظة العابرة والتقديرات الذاتية التي لا ترقى أن تكون تعبيرا عن الحقيقة النفسية والتربوية بالمعنى الصحيح.ذلك أن إتباع التخطيط السليم والسير على منهجية علمية في العمل يصقل الإمكانات ويزيد في الإنتاج عند الأفراد.

أخي المعلم إن البساطة والوضوح هما أهم ما يميز هذا السند التكويني.

كما نشير إلى أن هناك صفة وهي أن السند يتناول أحدث الاتجاهات والأفكار في ميدان البحث التربوي ويستند إلى خبرة مؤلفي السند الطويلة في ميدان التكوين والإشراف على مذكرات نهاية التخرج.إننا بعملنا هذا لا ندعي الكمال بل نشعر بأننا نساهم في تقوية وتدعيم بنيان منهج البحث التربوي في بلادنا.نرجو من الله تعالى أن يتقبل عملنا هذا في تقديم الخبرات والمعارف لمن هم بحاجة إليها. والله من وراء القصد.

المؤلفان

الوحــدة التكــوينية 01 : البحث التربوي

1 – مفهوم البحث :

الواقع أنه ليس هناك تعريف عام موحد للبحث التربوي. لأن البحث نشاط واسع متنوع و يأخذ أشكالا مختلفة و أساليب متنوعة.و قد يكون البحث نتيجة جهود فرد واحد أو مجموعة من الأفراد أو يكون مسؤولية هيئة من الهيئات أو منظمة من المنظمات. و قد تكون نتيجة البحث أشياء غامضة أو اكتشافات رائعة. و في كل الأحوال يكون هدف البحث دائما توسيع نطاق المعرفة البشرية و تنميتها. و هكذا يكون البحث طريقنا للكشف عن المعرفة الجديدة.

و الباحث في محاولته التوصل إلى المعرفة قد يستخدم طرائق متنوعة لجمع المعلومات و يطلق عليها أسماء مختلفة كالطريقة التاريخية أو المقارنة أو الفلسفية أو التجريبية أو دراسة الحالة. و كل هذه الطرائق على اختلاف مسمياتها هي وسائل لجمع المعلومات و هي متداخلة و يعتمد بعضها على بعض إلى حد كبير. ذلك أن الواقع بظواهره المختلفة ليس مقصورا على ميدان أكاديمي معين. و السلوك الإنساني أو الإنسان نفسه هو موضوع دراسة مختلف العلماء في مختلف التخصصات كعلماء النفس و الفلاسفة و الاقتصاديين و العلماء الطبيعيين و غيرهم.

بيد أن ما يميز طبيعة البحث في مختلف هذه الميادين ليست الطريقة و ليس موضوع الدراسة و إنما المشكلة موضوع الدراسة أو الفروض القائمة عليها. فالبحث يأخذ اتجاهه على أساس التساؤلات التي يضعها الباحث. و الباحث نفسه هو الذي يحدد الطريقة التي تتناسب مع طبيعة بحثه. و هكذا تكون التساؤلات أو الفروض المحور الرئيسي لاستقصاء المعرفة و البحث عنها.

و هذا يبرز أهمية الفروض بالنسبة للبحث في المجال العلمي. و بالنسبة للبحث التربوي قد تستخدم الفروض و قد تستخدم الأسئلة أو التساؤلات.و هذا يتوقف على طبيعة البحث. و من الخطأ الشائع في البحوث في بلادنا العربية الجمع بين الفروض و الأسئلة في بحث واحد.

و البحث التربوي شأنه شأن البحوث العلمية في الميادين الأخرى يجب أن يستهدف في المقام الأول شيئا نفعيا مفيدا حتى يكون للبحث نفسه معنى و مغزى و قد حدد حاجي خليفة صاحب" كشف الظنون" في كلامه عن الكتابة أو التأليف سبعة أقسام أو مجالات لا ينبغي لعاقل أن يؤلف إلا فيها. و هي تنطبق على البحث التربوي وتعتبر مؤشرات مفيدة لكل باحث. هذه الأقسام أو المجالات السبعة هي:

- إن يكون هناك شيء جديد يكتشفه.
- أن يكون هناك شيء مغلق يشرحه.
- أن يكون هناك شيء مطول يختصره.
- أن يكون هناك شيء متفرق يجمعه.
- أن يكون هناك شيء مختلط يرتبه.
- أن يكون هناك شيء أخطأ فيه مصنفه يصححه.
- أن يكون هناك شيء مختصر يفصله.

و يمكن أن يضاف إلى ذلك شيئان آخران و إن كانا متضمنين بصورة أو بأخرى في النقاط المذكورة أعلاه وهما :

- أن يكون هناك عمل أو فكر ينتقده أي يبين عيوبه و مساوئه أو يعلق عليه.
- أن يكون هناك عمل ناقص فيكمله و يضيف إليه.

2 ـ خصائص البحث التربوي:

للبحث التربوي شأنه شأن البحوث العلمية في الميادين الأخرى خصائص تميزه و معالم تحدد أبعاده. من أهم الخصائص و المعالم ما يأتي:

2 – 1 – البحث يبدأ بسؤال في ذهن الباحث:

إن الإنسان كائن فضولي يحب الاستطلاع. و حيثما نظر حوله يجد من الظواهر و المظاهر ما يثير فضوله و حب استطلاعه.و يحمله على التفكير و التساؤل. و عندما تنظر أو تتأمل في حياتك العامة أو المهنية و الوظيفية ستجد كثيرا من المواقف التي تثار حولها علامات الاستفهام: ماذا؟ و لماذا؟ و كيف؟ و أين؟ و متى؟ هذه التساؤلات هي أول خطوة في البحث العلمي. و مثل هذه الأسئلة هي التي يبدأ بها أي بحث علمي.

2– 2 – البحث يتطلب تحديد المشكلة بطريقة واضحة لا غموض فيها:

إن البحث الجيد هو الذي يبدأ بصياغة بسيطة واضحة للمشكلة التي يتصدى لدراستها. و هذا يتطلب أن يكون الموضوع الذي يدور حوله البحث و الأهداف التي ينشد تحقيقها واضحة في ذهن الباحث. و على الباحث أن يترجم ذلك في صورة لفظية دقيقة و واضحة و مفهومة. و مع أن هذا يعتبر من الأمور البديهية إلا أننا نلاحظ و بخاصة في بحوث الدرجات العلمية للماجستير و الدكتوراه أن الباحث يبدأ بحثه و مشكلة البحث نفسها غير واضحة في ذهنه و بالتالي غير واضحة في خطة بحثه. و كثير من البحوث تضل طريقها و تتعثر في مسارها لهذا السبب. و يجب أن يتلافى ذلك القائم بالبحث منذ البداية حتى يبدأ البحث من الخطوات الأولى على أساس سليم. فالبداية الصحيحة– كما يقال– نصف النجاح.

2- 3 - البحث يتطلب خطة:

إن أي عمل يفسده الارتجال. و يصدق ذلك بصفة خاصة على البحث العلمي. و حتى يبتعد الباحث عن الارتجال ينبغي عليه أن يعد خطة لبحثه يضمنها الخطوات و الإجراءات التي سيتبعها في بحثه من البداية إلى النهاية. و كلما كانت الخطة تفصيلية ساعد ذلك الباحث على السير قدما في بحثه. فالخطة إذن هي تنظيم لعمل ووقت الباحث. ومن هنا كانت مطلبا ضروريا للبحث العلمي.

2 – 4 - البحث العلمي يتناول مشكلة رئيسية:

من الطبيعي أن يكون لكل بحث مشكلة رئيسية تكون موضوعا لدراسته. و قد تكون لهذه المشكلة مشكلات فرعية أو جوانب أخرى متصلة بها. و يجب ألا تصرف هذه المشكلات الفرعية نظر الباحث عن رؤية المشكلة الكبرى في جوهرها مما يساعده على حسن تحديد مشكلته و موضوع بحثه. و الواقع أن كثيرا من الباحثين قد لا يجدون لديهم الوقت الكافي لعمل ذلك. و بعضهم يفضل ان يوفر على نفسه عناء تحمل هذا العبء. و تكون النتيجة وجود بحوث ضعيفة غير محددة بوضوح. و لذلك ينبغي أن يكون واضحا في ذهن الباحث ما أمكن منذ البداية المشكلة الرئيسية التي يتصدى لدراستها و المشكلات الفرعية التي تربط بها حتى تأتى معالجته للمشكلة في ضوء الفهم الواضح لأبعادها الحقيقية.

2 – 5 - البحث يستمد توجهاته من الفروض التي يقوم عليها:

بعد أن ينتهي الباحث من تحديد مشكلته الرئيسية و ما تتضمنه من أبعاد و مشكلات فرعية عليه أن يصوغ هذه الأبعاد أو المشكلات الفرعية في صورة فروض توجه تفكيره في طريقة تناول المشكلة و بالتالي تساعد في

حلها. الواقع أننا نتعامل مع الفروض في كثير من أمور حياتنا اليومية. مثلا لو وضعت يدك في جيبك تتفقد محفظتك و لم تجدها عندها يدور بذهنك التساؤل عما حدث للمحفظة أو المكان المحتمل لوجودها فيه. و يرد في ذهنك عدة احتمالات منها أنها سرقت أو تركتها في المنزل أو وقعت منك أو أنها في جيب بذلة أخرى و هكذا.. يعقب ذلك تحليل لكل احتمال على أساس فرضي. فلنفرض أنها سرقت ماذا يكون التصرف؟ و لنفرض أنها في المنزل ماذا يكون العمل؟ و هكذا بالنسبة لباقي الاحتمالات. و كل فرض من هذه الفروض يوجه العمل أو الإجراء الذي ينبغي أن تقوم به. و يصدق ذلك أيضا على البحث العمي. فالفروض توجه الباحث في جمع المعلومات و تساعده في حل المشكلة الكبرى موضوع بحثه.

وظيفة الفروض في البحوث العلمية:

تدل كلمة الفرض حسب أصلها في اللغة الإغريقية على المبادئ الأولية التي يسلم العقل بصحتها،ولا يستطيع البرهنة عليها بطريقة مباشرة لشدة عمومها.
و يعرف الفرض بأنه "تخمين أو استنتاج ذكي يصوغه و يتبناه الباحث مؤقتا لشرح بعض ما يلاحظه من الحقائق و الظواهر و ليكون هذا الفرض كمرشد له في البحث و الدراسة التي يقوم بها".
و في عصر ديكارت عرفت الفروض كالآتي:
"الفروض هي التكهنات التي يضعها الباحث لمعرفة الصلات بين الأسباب و مسبباتها".

و هكذا يكون الفرض حدسا أو تفسيرا مؤقتا للظواهر، لأنه متى ثبت صدقه اصبح قانونا عاما، يمكن الرجوع إليه في تفسير جميع الظواهر التي تشبه تلك التي أوحت بوضعه.

أما إذا ثبت فساده فيجب تركه، و البحث عن تفسير آخر ينتهي إلى الكشف عن القانون الحقيقي التي تخضع له الظواهر أو الأشياء.

فالفرض إذن هو حدس و تكهن بالقانون الذي يوجد بحسب الواقع.

هذا و الفروض أنواع هي كما يلي:

فروض عملية- فروض فلسفية- فروض علمية.

و الفرض لا يكون علميا إلا إذا توفرت فيه عدة شروط منها:

*يجب أن يعتمد الفرض العلمي على الملاحظة و التجربة

* يجب إن يكون الفرض خاليا من التناقض.

*يجب أن لا يتعارض مع الحقائق التي قررها العلم بطريقة لا تقبل الشك.

*أن يحدد الفرض على هيئة قضية واضحة يمكن التحقق من صدقها بالملاحظة و التجربة.

2 – 6 – البحث يتعامل مع الحقائق و دلالتها:

بعد تحديد المشكلة و أبعادها الفرعية و صياغة الفروض التي تتناسب مع هذه الأبعاد الفرعية يقوم الباحث في ضوء هذه الفروض بجمع الحقائق و المعلومات المتصلة بالمشكلة و ترتيبها و عرضها و تنظيمها بطريقة مناسبة تساعد على تفسيرها. فكثير من الحقائق و المعلومات تستمد قيمتها من الطريقة التي تعرض بها أو تنظم على أساسها. و لذلك قد تختلف قراءة الباحثين لهذه الحقائق و قد يصل كل منهم إلى خلاصة مختلفة عما وصل إليه زميله من نفس البينات. و هذا مجال لاجتهاد كل باحث. و لا ضرر في

اختلافهم في قراءة المعلومات أو الوصول إلى النتائج. فقد يكون كل واحد منهم صحيحا في قراءته أو تفسيره أو فيما توصل إليه من نتائج مادام أن له سند علمي. و قد يؤدي مثل هذا الموقف إلى وجود مشكلة جديدة للبحث. ونوضح مثال على ذلك قراءة الأرقام في جدول ما و ما نستنتجه من هذه الأرقام. مثال آخر في حالة البحث التاريخي عندما يختلف المؤرخون في تفسير الأحداث. إن تفسير الحقائق أو النتائج العملية على جانب كبير من الأهمية بالنسبة للبحث العلمي و بدونها يصبح البحث مجرد جمع معلومات أو البحث عن الحقائق أو الوصول إلى نتائج. لكن البحث يستمد قيمته الحقيقية عندما تفسر هذه الحقائق و النتائج و يصبح لها معنى و مغزى و دلالة. و هو ما يمثل لب العمل العلمي في أي بحث.

2 – 7 – البحث عملية مستمرة:

البحث العلمي عملية دينامية مستمرة. فالبحث يولد بحوثا أخرى و لا يمكن أن تتوقف حركة البحث العلمي في أي ميدان من الميادين طالما أن الهدف هو الكشف عن المعرفة الجديدة. حتى في الموضوعات التاريخية القديمة التي قد يعتقد بعض الناس ان صفحات البحث فيها قد طويت. فقد تظهر وثائق جديدة أو معلومات أخرى تضفي تفسيرات جديدة. أو قد تتفق بصيرة باحث حديث عن قراءة فريدة للوثائق القديمة ذلك أن الحقائق أو الوثائق لا تتحدث بنفسها و إنما الباحث هو الذي ينطقها بما يضيفه عليها من معان و دلالات، و قد يأتي باحث ليقوم ببحث سبقه إليه باحث آخر و يتوصل إلى نتائج مختلفة و تفسيرات مختلفة. إن بحر العلم واسع زاخر و كل باحث يغترف منه بمقدار و لكل مجتهد نصيب.

3 ـ أهمية البحث التربوي:

يحظى البحث التربوي باهتمام متزايد في كثير من البلاد النامية و المتقدمة على حد سواء. و تفرض هذه الأهمية ضرورة قيام البحث التربوي على أسس متينة تنبع من حاجات المجتمع و تلائم أحواله و خصائصه. و هناك عدة أمور تبرر هذه الأهمية و يأتي في مقدمتها ضرورة الاستعانة بالأساليب العلمية في معالجة المشكلات التربوية و اتخاذ القرارات المناسبة على ضوئها. و الأساليب المستخدمة و فهم نظرتها إلى العملية التربوية على أساس موضوعي سليم و توجيه العمل التربوي على أساس من التعقل و الاستبصار.إن نجاح إحدى طرق التعليم في الماضي في مواقف معينة لا يعني أنها ستعطي نفس النتائج إذا ما تغيرت الظروف.و لذا يجب تشجيع المعلم على البحث والتجريب حتى يطمئن إلى سلامة الطريقة التي يستخدمها.

والبحث التربوي يحسم الخلاف في كثير من المشكلات و بخاصة الجدلية التي يصعب فيها إقناع أطراف الخلاف بالجهود المطروحة. وهكذا يوفر البحث الوقت و الجهد. كما أن المشكلات التربوية تكون في كثير من الأحوال متجددة، و من ثم لا يكون حلها جاهزا، و تتطلب بعض الأفكار الجديدة التي تساعد على الحل.

و مثل هذه الأفكار الجديدة تأتي عن طريق البحث التربوي.

و هكذا يواجه البحث التربوي الحاجات المتجددة للمعلمين على اختلاف مستوياتهم سواء كانوا جددا أو قدامى، و سواء كانوا تقليديين أم مبدعين. كما أنه يستثمر طاقاتهم و إمكاناتهم و يوجهها بطريقة علمية موضوعية نحو

معالجة مشكلاتهم و قضاياهم بصورة علمية موضوعية. إن المعلم الجيد هو الذي يخضع ممارساته دائما للبحث و التجريب و التقويم. و عندما يضع المعلم يده على مشكلة تعليمية و يحاول حلها بعقل متفتح فإنه في هذه الحالة يكون في سبيل إجراء بحث في التربية. و عندما يحاول أن يجيب على الأسئلة التي في ذهنه بطريقة علمية مستندا إلى الأدلة العلمية فإنه يكون قد دخل ميدان البحث التربوي من أوسع أبوابه.و يساعدنا البحث التربوي على التوصل إلى أفضل السبل التي تمكننا من تطوير الجانبين النوعي و الكمي للمخرجات التعليمية. كما يساعد على تنشيط مؤسساتنا التربوية و تجديد أوصال الحياة فيها و في برامجها و معلميها و أنشطتها و طرقها و مناهجها. إن الاعتراف بأهمية البحث التربوي يعني الاعتراف بأهمية التجديد التربوي بصفة عامة. و هو ما ينبغي أن يكون منطلقا رئيسيا للسياسات التربوية في بلادنا و ركنا هاما من أركانها.

4 ـ مجالات البحث التربوي:

تشمل البحوث التربوية مجالات عديدة يمكن تلخيصها في 5 ميادين عامة (التي تتطلب بعض الأحيان مساهمة مختصين بمواد غير تربوية مثل الطبيب و العالم النفساني و العالم الاجتماعي و الاختصاص بعلم الإنسان، عالم الاقتصاد، الإحصائي، و الخ...) و هي:

4 – 1 – معرفة التلميذ(ة) كطفل و كمتعلم:

ما يقتضي أن ندرس:

– كيف يتصرف الطفل: صحته البدنية و العقلية،، نموه، حاجاته و اهتماماته، استيعاب المعلومات المدروسة، الطفل السوي و الغير سوي و المعوق، الفروق الفردية، الطفل في الجماعة...

– كيف يراه الغير: الوالدان، الاخوة و الأخوات،، الأقران، المدرسون،الكبار

– كيف يرى نفسه في حالات مختلفة.

4 – 2 – معرفة المربين والتعليم:

أ– المربون:

– المحيط و الوسط الإنساني: التكيف مع المحيط و المجتمع، التأثير في المحيط و المجتمع...

– الوالدان: التربية في الوسط العائلي، الكفاءات التربوية، العلاقات بين الأسرة و المدرسة...

– المدرسون: الانتقاء، التكوين العام و المهني، المكانة الاجتماعية، سيكولوجية المدرس...

ب– التعليم:

– سيكولوجية التعليم و الاتصال.

– المنهجية.

– المساعدات التعليمية(البشرية و المادية).

– التقييم و الامتحانات.

– التوجيه و التنشيط.

- التربية المقارنة.
- النشاطات التربوية.
- الكتب المدرسية.
- الرسوب المدرسي و التسرب المدرسي.
- المردود المدرسي.

4 – 3 – معرفة مواد الدراسة:

- الأهداف.
- الطرق و الوسائل لتدريس مختلف المواد.وتوزيع المواد والبرامج.

4- 4 – معرفة الأنظمة التربوية:

أ- سير الأنظمة ككل (التركيب العام) أو سير مؤسسة خاصة (بحث مؤسسي).

- تاريخ التعليم.
- الأهداف التربوية و الأوليات التعليمية.
- المقررات الدراسية.
- تركيب الأنظمة التربوية و خصائصها.
- تطور الأنظمة التربوية.
- التشريع المدرسي.
- الإحصائيات التعليمية و التنبؤات الديمغرافية.
- علاقة التعليم بإعداد القوى العاملة و توفير احتياجات التنمية الاقتصادية و التنمية الاجتماعية للبلاد.
- تعليم الكبار و محو الأمية.
- الخريطة المدرسية.

ب- الإدارة المدرسية:

- التدرج الهرمي.
- وظيفة و دور الإدارة.
- الإشراف الفني (التفتيش).

جـ- التمويل:

- الموارد المالية.
- الميزانيات.
- سعر تكلفة تلميذ واحد.

د- المباني المدرسية: التصميم الهندسي وحجرات الدراسة ــ التجهيز.

5 ــ خطــوات البحــث العــلمي :

أولا: اختيار مشكلة البحث و تحديدها تحديدا دقيقا:

أول خطوة من خطوات البحث العلمي هي تحديد المشكلة التي هي موضوع الدراسة تحديدا دقيقا واضحا.

فأول ما يجب على الباحث أن يفعله هو القيام بقراءة عميقة، و دقيقة و ملاحظات أولية و استطلاعية حول المشكلة.

و بعد ذلك يحاول تحديد المشكلة التي سيدرسها لهذا ينبغي على الباحث أن يقوم بما يلي:

1)- تحليل المشكلة الرئيسية إلى عناصر أولية.

2)- تقرير أو بيان حدود الدراسة و هدفها

3)- القيام بمسح للدراسات السابقة المتعلقة بالمشكلة ثم تحليلها

4)- وصف طبيعة المشكلة من حيث نمطها، و مصادرها و المنهج الذي سيتبع في دراسته.

5)- تقرير الوسائل التقنية التي ستستعمل في البحث.

6)- بيان أهمية المشكلة و خاصة من الناحية التربوية و الاجتماعية

أسس اختيار مشكلة البحث:

و هناك بعض الشروط و القواعد الضرورية التي يجب توفرها عند اختيار مشكلة البحث و هي:

1)- أن تثير المشكلة اهتمام الباحث و تكون ذات معنى بالنسبة له.

2)- أن تكون المشكلة جديدة و أصلية بقدر الإمكان.

3)- أن تكون المشكلة قابلة للبحث، و هنالك الكثير من المشكلات ذات طبيعة فلسفية و يمكن مناقشتها عقليا، و لكن يصعب حلها عن طريق أدلة موضوعية.

4)- أن تكون المشكلة ذات قيمة و أهمية- بمعنى أن يزيد البحث فيها المعرفة و يؤدي إلى تقدم التربية كعلم.

5)- أن توفر المعلومات و الحقائق الكافية للمشكلة.

ثانيا: فرض الفروض لحل المشكلة:

يسير وضع الفروض لحل المشكلة جنبا إلى جنب مع اختيار المشكلة التي هي موضوع البحث.

و يتفق أغلب الباحثين على أن البحث يجب أن يسير وفق فرضية لأن الفرض-يخدم الباحث كالنور القوي على جبل مرتفع يضيء الطريق للباحث. و من المستحيل على الباحث أن يحصل على صورة واضحة عن المشكلة التي يبحثها إذا لم تكن لديه فرضية أو أكثر لحلها.و يلاحظ أن الباحث الذي لا يتمكن من وضع فرضية تخص المشكلة التي يدرسها من المحتمل جدا ألا يكون قادرا على القيام بالبحث العلمي.لأن جمع المعلومات غير الهادف لا يقود في أغلب الأحيان إلا إلى النتائج السيئة.

- حسنات وضع الفروض لحل المشكلة:

يمكن إجمال حسنات فرض الفروض لحل المشكلة في الأمور التالية:

1)- تدفع الفرضية البحث باتجاه ثابت و واضح و بالتالي تمنع البحث العشوائي، و جمع المعلومات و الوقائع التي لا فائدة منها في حل المشكلة و التي تزيد في تعقيد الدراسة و البحث.

فالفرضية تحدد المعلومات المتصلة بالمشكلة المدروسة و تميزها عن المعلومات التي لا علاقة لها بالمشكلة- كما تمكن الفرضية الباحث مكن تصنيف المعلومات التي يجمعها.

2)- تساعد الفرضية الباحث على تحسين المجال المتصل بالمشكلة المدروسة وبوجه عام فإن الفرضية تحدد الفرق بين البحث المنتج و البحث غير المنتج.

3)- تعمل الفرضية كإطار منظم للنتائج، فالفرضية تساعد الباحث في تفسير المعلومات على ضوء الحل المنتج و تساعده على عرض النتائج بطريقة جدية أي أنها تزوده بالجواب المباشر عن الفرضية ذاتها.

ثالثا: جمع المعلومات و تحليلها:

تقوم المشكلة العلمية (البحث) عل أساس المعلومات، فمسؤولية الباحث الرئيسية هي وضع خطة للبحث قادرة عل تزويده بالمعلومات الضرورية لحل المشكلة المدروسة.

و عملية جمع المعلومات الكافية عن المشكلة المراد حلها له أهميته الكبيرة جدا في البحث- لان حل المشكلة لا يمكن أن يكون ناجحا و دقيقا ما لم تتوفر المعلومات الكافية عن المشكلة

رابعا: خطوة التحقق من صدق الفرض أو الفروض:

تتضمن خطوة تحقيق صدق الفرض- تحليل المعلومات، و تصنيفها و تفسيرها، لأن تحليل المعلومات يلعب دورا كبيرا في طرق البحث التربوي الوصفية.فإذا كان الباحث مثلا بصدد دراسة ظاهرة"انحراف أحداث" فقد يصنف المعلومات حسب طبقات المنحرفين، أو حسب السن، أو حسب المهن، أو حسب الطوائف الدينية، أو حسب المدن و القرى...الخ.

أو يصنفها على نحو آخر مثل: الأسباب النفسية- و الأسباب الاجتماعية- و الأسباب الاقتصادية- و الأسباب المرضية، للانحراف الخ.

خامسا: خطوة تطبيق النظرية أو القانون:

تهدف هذه المرحلة الأخيرة التي تأتي بعد انتهاء البحث و اكتماله إلى تطبيق النظرية أو القانون على جل و مجالات الحياة التربوية و الاجتماعية. فالغرض من دراسة الظواهر و المشكلات المتعددة ليس فهم هذه الظواهر و المشكلات فهما نظريا فقط، بل نقصد من بحثنا الاستفادة منها في حياتنا العملية و التطبيقية. بهدف إيجاد حلول عملية للمشكلات التي يواجهها المجتمع أو النظام التربوي فيه من أية ناحية من النواحي.

6 ـ أنواع البحوث

لقد تعددت أسس تقسيم البحوث فهناك من قسمها على أساس ما تدرسه من ظواهر طبيعية أو اجتماعية، و يمكن الاقتصار على تقسيم شائع بين الباحثين استخداما. و ذلك حسب طبيعة البحث و الدافع إليه و هو:

أ- بحث أساسي

ب- بحث تطبيقي

فالأول: و الذي يطلق عليه أيضا لفظ البحث الأساسي و هو الذي يعني أنواع النشاط العلمي الذي يزودنا بالمعارف النظرية من حقائق و قوانين علمية ثابتة، كما يروم إلى إيجاد نظلم معين من الحقائق و القوانين و المفاهيم و العلاقات و النظريات العلمية و هذا النوع من البحوث يقام بهدف اكتشاف الحقائق العلمية النظرية الجديدة، و بواسطة هذه البحوث تنمو المعرفة العلمية الدقيقة الشاملة.

أما النوع الثاني: و الذي أطلق عليه اسم البحوث التطبيقية فهذا يعني بكل أنواع النشاط العلمي الذي يهدف إلى تطبيق ما توصلت إليه البحوث النظرية(البحوث الأساسية أو البحتة) من معرفة علمية و أيضا التوصل إلى قيمتها و فائدتها العلمية في تذليل أو تخفيف بعض المشكلات الملحة.
والبحوث التطبيقية يمكن تقسيمها إلى:

1ـ بحوث تجريبية

2 ـ بحوث ميدانية

فالأولى إما أن تكون مخبرية أي في المعمل، و هذه تستخدم كثيرا في العلوم الطبيعية(البحتة) مثل البيولوجيا، الكيمياء، الفيزياء و غيرها و هنا يستطيع الباحث السيطرة على جميع المتغيرات التي يحتمل تأثيرها في المتغير التابع مثال ذلك عالم النبات يستطيع أن يتحكم في جميع المتغيرات التي تؤثر في نمو النبات من ماء، ضوء، حرارة، تربة، سماد...الخ. و بكمية و درجة معينة وفق ما يراه لتحقيق الفرضيات المطروحة أو دحضها.

و البحث التجريبي في العلوم الاجتماعية و الإنسانية غير شائع الاستخدام بين الباحثين، و ذلك لصعوبته و تعقيده، حيث يقوم فيه الباحث بالتوصل إلى ما سيكون تحت ظروف مضبوطة. و يتم عن طريق ذلك الضبط و السيطرة على عوامل محددة في الموقف. و إطلاق عامل أو عوامل لمعرفة مدى تأثيرها في متغير ما، و التوصل إلى نتائج يتم حسابها بدقة، و بالتالي يمكن الإجابة على كيف؟ و لماذا؟ وقعت حادثة معينة.

و يعرف التجريب بأنه تعديل مقصود مظبوط للظروف المحددة لحادثة من الحوادث، و ملاحظة و تفسير التغيرات التي تطرأ في هذه الحادثة نتيجة

لذلك و التجريب بهذا المعنى هو اكتشاف العلاقات السببية بين العوامل المتضمنة فيها و المؤثرة عليها.

مثال:

أراد أحد الباحثين معرفة تأثير طريقة تدريس جديدة على سرعة القراءة لدى التلاميذ.... فيجب أن يتبع الخطوات التالية:

1 ـ يجب التأكد من وجود العينة المراد التجريب عليها(مجموعة من التلاميذ، قسم أو أكثر، فيجري عليها اختبارا قبليا يقيس به سرعة القراءة) ثم يحسب متوسط سرعة القراءة للمجموعة/ على سبيل المثال 60 كلمة/ د.

2 ـ يطبق الطريقة الجديدة في التدريس لمدة من الزمن، و لتكن شهرا أو أكثر أو أقل.

3 ـ يجري اختبارا بعديا يقيس به سرعة القراءة، و يحسب متوسط هذه السرعة،/ و ليكن على سبيل المثال 80 كلمة/ د.

4 ـ يحسب الفرق بين المتوسطين(متوسط الاختبار القبلي و متوسط الاختبار البعدي) و بأسلوب إحصائي معين يتعرف ما إذا كان الفرق ذا دلالة أم لا أي ان الطريقة الجديدة في التدريس ناجحة أم لا.

أما البحوث الميدانية فهي كثيرة و شائعة الانتشار بين الباحثين و يتبع فيها المنهج الوصفي، و يعرف بأنه "كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها و كشف جوانبها و تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها و بين ظواهر...أخرى" و هذا النوع من البحوث لا يقف عند الوصف كما يبدو، بل يغور في التفسير و التحليل كما يحاول النفاذ إلى المستقبل انطلاقا من الحاضر، و هو بحث علمي يروم

الدقة و الموضوعية حيث أنه يستخدم أدوات لجمع المعلومات تتوفر فيها الموضوعية بقدر كبير. و عل سبيل المثال لا الحصر هنا كثير من الدراسات تنطوي تحت هذا النوع من المناهج مثل الدراسة المسحية و هي تلك الدراسات التي يتناول فيها الباحث عددا كبيرا من الوحدات(الحالات) مثل معلمين، مدارس، كتب... و ذلك بقصد الكشف عن أوضاعها التي هي عليها، و قد يكون مقتصرا على جوانب معينة منها.

من هذا النوع من البحوث ما يأخذ مجالا واسعا حيث يمتد على مستوى الأمة كلها، و منها ما يقتصر على جزء من تلك الأمة، ربما دراسة على نوع من المناهج يمتد على مستوى المغرب العربي أو الوطن العربي، و قد يقتصر على القطر الجزائري فقط.

و هذا النوع من البحوث هو أيضا يقسمه بعض الباحثين إلى أنواع مثل المسح التعليمي، تحليل الوظائف، مسح الرأي العام... و هناك نوعا آخر يسمى الدراسات المقارنة للأسباب.

أتى هذا النوع لمعرفة أسباب الظاهرة المطروحة للدراسة لكن دراسة الأسباب عادة ما يفضل العلماء لها الطريقة التجريبية، و فيها تحدد الظروف كما يمكن السيطرة على جميع العوامل باستثناء متغير مستقل يبحثون أثره عل الظاهرة، موضوع التجربة، و يمكن تكرار الظروف التي تمت فيها التجربة أكثر من مرة و من ثمة يتحققون من صدق النتائج التي يتوصلون إليها.و هذه الطريقة لا تصلح لبحث أسباب كل الظواهر و خاصة في مجال العلوم السلوكية، فالظواهر النفسية و الاجتماعية ذات طبيعة معقدة لا يمكن ضبط متغيراتها على نحو ما يفعل العالم الطبيعي في المخبر، كما أنها تكون مستحيلة التطبيق في مجالات إنسانية و تكون أيضا عملية غير أخلاقية فمن

غير المعقول أن نعاقب التلاميذ عقابا بدنيا أو معنويا صارما، حتى نرى أثره على التحصيل. و من أجل ما سبق ذكره استبدل العلماء هذه الطريقة بطريقة مقارنة الأسباب و هناك نأخذ مجموعتين من الأطفال واحدة ممتازة في تحصيلها الدراسي ة الأخرى ضعيفة. و عن طريق المقارنة- بأداة معينة من أدوات جمع المعلومات المناسبة- بين المجموعتين و الظروف الخاصة بكل منها و ما يتصل بهما من عوامل يمكن التوصل إلى المتغير أو المتغيرات المسببة للظاهرة موضوع الدراسة و البحث. و هناك كثير من الدراسات تثبت هذا الأسلوب، مثل دراسة الفروق في التحصيل الدراسي بين تلاميذ مدرسة القرية، و تلاميذ مدارس المدينة و يمكن دراسة الفروق في التحصيل الدراسي- في بلادنا- بين تلاميذ المدارس ذات الدوام الواحد- صباحا، مساءا - و بين تلاميذ المدارس مزدوجة الدوام، سواء في القرى أو المدن.

و هناك بحوث دراسات الاتجاهات، و الدراسات التطورية التي تهتم بالنمو و لها طريقتها في ذلك، يمكن التفصيل فيها-موضوع المناهج.

7 ــ مناهج البحث التربوي:

مفهوم المنهج:

يشير مفهوم المنهج إلى الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة المشكلة موضع البحث، و يجيب هذا المفهوم على الكلمة الاستفهامية كيف؟ و بعبارة أخرى إذا سألنا، كيف يدرس الباحث الموضوع الذي أمامه؟ فإن الإجابة على ذلك تستلزم تحديد نوع المنهج. و من المناهج الرئيسية التي تستخدم في البحوث التربوية و النفسية و الاجتماعية بصفة عامة نذكر المناهج التالية:

- منهج البحث التاريخي.

- منهج البحث التجريبي.
- منهج البحث الوصفي.

1)ـ منهج البحث التاريخي:

المنهج التاريخي هو المنهج الذي يقوم فيه الباحث بمحاولة استرداد الماضي تبعا لما تركه من آثار أيا كان نوع هذه الآثار سواء كانت آثارا أو أشياء مصنوعة مثل الآثار المادية، أو آثارا كتابية، و هي التي تكون وصفا لحادث تاريخي أو رواية عيانية لهذا الحادث، و هذا المنهج هو المستخدم في العلوم التاريخية بصفة خاصة و العلوم الاجتماعية بصفة عامة، و من ذلك تاريخ التربية و تاريخ النظريات التربوية الخ. و تاريخ علم النفس و تاريخ نظريات علم النفس.

خطوات المنهج التاريخي:

هذا و للمنهج التاريخي أربع خطوات رئيسية هي:
- تحديد مشكلة البحث(أو اختيار مشكلة البحث).
- جمع الحقائق المتصلة بالمشكلة موضع البحث(أو جمع المادة التاريخية).
- تصنيف الحقائق و تحليلها و محاولة الربط بينها(و نقدها).
- عرض النتائج و تفسيرها(أو كتابة البحث).

أولا: تحديد مشكلة البحث:

الموضوعات التي تهمنا في الميدان الاجتماعي هي التي تتعلق بالظواهر الاجتماعية- الثقافية- و العلاقات بين الأفراد و الجماعات- و ما قد يحدث في المجتمع من مشكلات نتيجة لاضطراب العلاقات و الأوضاع الاجتماعية.

و لذلك كان من الضروري ان تنصب مشكلة البحث على موضوع من الموضوعات التي تدخل في دائرة البحث الاجتماعي.

- و يشترط في الظاهرة التي يختارها الباحث أن تكون ممتدة عبر التاريخ، أي لها صفة الاستمرار و الدوام النسبي، بحيث يمكن تعقبها و تتبع مراحل التطور التي مرت بها، و الآثار المترتبة عليها

أمثلة: و من أمثلة هذه الظواهر:

أ- نظام الزواج و ما خضع له من تغيير خلال العصور.

ب- تطور وسائل الإنتاج و صلتها بالعلاقات و النظم الاجتماعية.

جـ- الآثار الاجتماعية المترتبة على ظواهر التحضر و التصنيع في المجتمعات المختلفة إلى آخره.

فالباحث في أي ظاهرة من الظواهر السابقة لا غنى له عن الرجوع إلى الماضي لتتبع الاتجاهات العامة التي مرت بها الظاهرة، و ليكشف عن القوانين العامة التي تحكمها.

ما ينبغي مراعاته عند اختيار المشكلة:

هذا و ينبغي أن يراعي عند اختيار المشكلة ما يلي:

1- الأهمية العلمية للمشكلة.

2- مران الباحث على المنهج التاريخي و طريقة استخدامه.

3- جدة الموضوع أو حداثته(أي أن لا يكون قد درس من قبل).

4- ضرورة مراعاة الزمن المخصص للبحث.

5- توفر المصادر و المعلومات حول المشكلة، موضوع البحث.

ثانيا: جمع الحقائق المتعلقة بالمشكلة:

بعد إن يستقر رأي الباحث على موضوع من الموضوعات ينبغي عليه أن يقرأ كل ما كتب عن الموضوع(أي المصادر الثانوية) في الكتب و المجالات و غيرها.و من الأفضل للباحث أن يسجل كل ما يحصل عليه من معلومات بصورة منظمة في بطاقات مرقمة تحمل:

اسم المؤلف- عنوان الكاتب- و تاريخه- اسم الناشر و مكان النشر. فإذا أراد أن يقتطف شيئا تعين عليه أن ينقله كاملا كما هو.

ثم بعد ذلك يقوم بحصر المصادر التي تفيده في موضوع بحثه.

أنواع المصادر التاريخية:

و تنقسم المصادر التاريخية إلى نوعين:

أ- المصادر الأولية.

ب- المصادر الثانوية.

فالمصادر الأولية: تنقسم بدورها إلى قسمين:

- الآثار.
- الوثائق.

فالآثار مثل بقية حضارة ماضية، أو أحداث وقعت في الماضي. و ذلك مثل الأهرامات الفرعونية التي تدلنا على النمط الاجتماعي و الديني اللذين كانا سائدين في مصر الفرعونية.

و كذلك مثل القباب التي تقام على أضرحة الأولياء لأنها توضح لنا اتجاهات معينة نحو موضوعات دينية معينة إلى آخره.

أما الوثائق، فهي سجل مقصود لأحداث أو وقائع، و تشمل السجل الشفهي و الكتابي و المصور، فالسجل الشفهي هو الكلمة المنقولة التي لم تدون كتابة، مثل الحكم و الأمثال و الأساطير المتناقلة بين الناس، و الرقصات و الأغاني الشعبية إلى آخره.

ولا تعتمد دراستها على الملاحظة فحسب، ولكن على التحدث مع الناس و مناقشتهم. أما السجل الكتابي فيشمل المخطوطات و الرسائل و المذكرات و لا يقل أهمية عن هذين النوعين السابقين من السجلات.

النوع الثالث و هو السجل المصور، من نحت و رسم و تصوير، و طوابع بريدية، و نقود مسكوكة إلى آخره.

و في مجال التربية و التعليم- فإن المباني المدرسية القديمة- و الأثاث المدرسي القديم، و الكتب، و الأدوات، و الوسائل التعليمية، و الامتحانات التي كانت تستخدم في الماضي، و كذلك صور هذه الأشياء أو رسوماتها، و أشكال الشهادات، و البطاقات المدرسية، و استمارات الحضور و الغياب، و التقارير المختلفة عن التعليم و نظمه، و مقترحات إصلاحه- جميعها تمثل أنواعا من الآثار و الوثائق التربوية.

ب- المصادر الثانوية:

أما المصادر الثانوية- فالمقصود بها هي ما نقل أو كتب عن المصادر الأولية و هي تعطينا صورة عن الظروف التي أحاطت بها، و ما تم من بحوث عنها أو ما قيل من آراء فيها.

و هي بذلك تلقي الكثير من الضوء عن المصادر الأولية فإذا أراد الباحث دراسة التطور التاريخي لنشأة المدارس في العالم مثلا- فإنه يبدأ عادة بقراءة ما كتب عن تلك المدارس، و عن تاريخها، بمعنى أنه يبدأ بقراءة المصادر

الثانوية- و لكنه سوف يكتشف غالبا أنه يتعين عليه الرجوع بعد ذلك إلى المصادر الأولية لنشأة المدارس و تطورها، و تنظيمها- مثل القوانين، و اللوائح المنظمة للمدارس، و السجلات المتعلقة بميزانيات التعليم الخ...

ثالثا: تصنيف الحقائق و تحليلها و محاولة الربط بينها:

و الخطوة الثالثة التي تأتي بعد اختيار مشكلة البحث و جمع الحقائق المتعلقة بها هي: تصنيف الحقائق، و تحليلها، و محاولة الربط بينها.

و للاستفادة من الحقائق الاجتماعية التي يتوصل إليها الباحث تصنف هذه الحقائق عادة على أساس المكان أو الزمان أو كليهما حتى يمكن الكشف عن الاتجاهات العامة للظاهرة موضوع الدراسة، و معرفة العوامل و الظروف التي خضعت لها في تطويرها و تغييرها، و انتقالها من حال إلى حال.

رابعا: عرض النتائج:

بعد أن ينتهي الباحث من استخلاص الحقائق، و إيجاد العلاقات، و تحليل النتائج، و تفسيرها، تبدأ خطوة عرض النتائج، و هي الخطوة الأخيرة في البحث، و تستلزم هذه الخطوة صياغة النتائج بحيث تتمشى مع الخطوات المختلفة التي استخدمت في الوصول إليها- و عرض النتائج بمنتهى الدقة، مع الإشارة إلى مصدر كل العبارات المقتطفة في البحث، و ترتيب المصادر حسب أهميتها العلمية إلى آخره.

2) ـ منهج البحث الوصفي:

مما لا شك فيه أن تقدم العلم و منه العلوم التربوية و النفسية و الاجتماعية مرهون بالمنهج يدور معه وجودا و عدما، و من هنا كان الاهتمام البالغ بتقنين مناهج البحث العلمي منذ أيام أرسطو حتى الآن.

و من الواضح أن البحث العلمي هو عبارة عن طائفة من القواعد العامة، التي تصاغ بطريقة تؤدي إلى الوصول إلى الحقيقة، و هذه القواعد تتصف بالتنظيم، و الضبط، و الموضوعية.

أما المناهج العلمية فهي عديدة و تختلف باختلاف الموضوع مشكلة البحث و يهمنا منها في البحوث التربوية و النفسية و الاجتماعية منهج البحث الوصفي و هو أحد المناهج المستخدمة في البحوث التربوية و النفسية و الاجتماعية.

تعريف منهج البحث الوصفي:

يعرف منهج البحث الوصفي في مجال التربية و التعليم بأنه "كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها، و كشف جوانبها، و تحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها و بين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى" أي البحث عن أوصاف دقيقة للأنشطة و الأشياء، و العمليات و الأشخاص.

و منهج البحث الوصفي كما يبدو من التسمية- لا يقف عند حدود وصف الظاهرة موضوع البحث، و لكنه يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلل، و يفسر، و يقارن، و يقيم أملا في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد معارفنا عن تلك الظاهرة.

و يلاحظ أن وظيفة منهج البحث الوصفي تتمثل في وصف ما هو كائن و تفسيره، و هو يهتم بتحديد الظروف و العلاقات التي توجد بين الوقائع، كما يهتم بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة، و التعرف على المعتقدات، و الاتجاهات عند الأفراد، و الجماعات، و طرائقها في النمو و التطور.

و ينبغي التأكيد على أن مجرد وصف ما حدث أو ما هو كائن لا يشكل جوهر عملية البحث الوصفي. و على الرغم من أن جمع البيانات، و وصف الظروف،أو الممارسات الشائعة.تعتبر خطوات ضرورية، في البحث العلمي، إلا أن عملية البحث لا تكتمل حتى تنظم هذه البيانات و تحلل، و تستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة و المغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة للبحث.

إن الباحثين الأذكياء يقومون بجمع الأدلة على أساس فروض معينة، أو نظرية من النظريات، ثم يقومون بتبويب البيانات، و تلخيصها بكل عناية، ثم يحللونها بكل عمق، و ذلك في محاولة لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة.

أنواع البحوث الوصفية:

هذا وتنقسم البحوث الوصفية بصفة عامة إلى أربع مجموعات رئيسية هي:

1- مجموعة الدراسات المسحية.
2- مجموعة دراسة العلاقات العامة.
3- مجموعة الدراسات التطورية.
4- مجموعة الدراسات التتبعية.

3) ـ منهج المسح التربوي:

والذي يهمنا في هذا المكان هو مجموعة الدراسات المسحية أو "منهج المسح التربوي" و ذلك لما له من أهمية، و لما لنتائجه من قيمة كبرى للمشتغلين بالتربية و التعليم في رسم الخطط المؤدية إلى رفع مستوى التعليم في الكم و الكيف، و إلى زيادة كفاءته و مردوده العام.

إن منهج المسح التربوي يهدف في الواقع إلى اكتشاف الواقع التربوي كما هو. و المسح إما أن يقتصر على عينة تمثل المجتمع تمثيلا إحصائيا صحيحا فيصبح بذلك مسحا بالعينة، أو أن يمتد للمجتمع كله فيصبح حصرا.

وبما أن المسح يستهدف تصوير الواقع كما هو لهذا ينقسم إلى نوعين:

النوع الأول: مسح الحقائق كما هي: مثل عدد التلاميذ، و عدد المدرسين، و نسبة التلاميذ إلى المدرسين، و مسح الآراء و الاتجاهات، و أدوات المسح هي: **الملاحظة- و المقابلة- و الاستبيان.**

و للمسح دوره الرئيسي في أي بحث أو مشروع تربوي لأنه يعد بحق نقطة البداية في التعرف على المشكلات الميدانية و مدى انتشارها، و شدة خطورتها، و يعد من أهم أدوات جمع المعلومات.

أما النوع الثاني: فهو مسح للأبحاث المحلية السابقة:

و قد تكون هذه المعلومات مسحا للأبحاث المحلية السابقة التي تصدت من قبل لمعالجة المشكلة، و قد تكون هذه المعلومات تلخيصا للأبحاث العالمية التي تبين الأبعاد و الخصائص المختلفة للمشكلة،و قد تكون قائمة بالحلول المقترحة، و مدى قوة و ضعف كل منها،و قد تكون هذه و تلك جميعا.

و يلاحظ أن المسح التربوي هو أكثر طرق البحث التربوي استعمالا لأن المسح هو العملية التي نجمع بها وقائع و معلومات موضوعية بقدر الإمكان عن شيء ما أو ظاهرة معينة، أو جماعة من الجماعات، أو النواحي الصحية، أو الاجتماعية، أو التربوية أو النفسية.

إن المسح التربوي ذو قيمة عملية كبيرة، و هو مفيد بشكل خاص لمديري المدارس، و الأعمال، من حيث إنه يحدد الظروف الحاضرة، و يشير إلى الحاجات الراهنة.

و من الطبيعي أن المسح لا يقدم لهؤلاء المديرين قرارات و إنما هو يزودهم بمعلومات يضعون قراراتهم على ضوئها.

و المسح التربوي لا يكشف عن المعلومات فحسب، و لكنه يفسر تلك المعلومات أيضا و ينظمها، و يستخرج ما تتضمنه و يكشف عن العلاقات المتبادلة بينها.

مجالات منهج المسح التربوي:

و الدراسة المسحية الشاملة تتناول عادة الجوانب أو المجالات الآتية:

1- الأهداف، و النتائج، و تحصيل التلاميذ، و المنهج الدراسي، و الطريقة، و الوسائل التعليمية.

2- المشكلات و الإجراءات المالية.

3- المشكلات و الإجراءات الإدارية للمدارس.

4- إدارة المبنى المدرسي و المحافظة عليه.

5- نقل التلاميذ من أحيائهم إلى المدارس.(المواصلات).

6- هيئة التدريس في المدارس و الإدارة المدرسية.

7- مبنى المدرسة و العوامل المتصلة به.

أهمية البحث الوصفي في البحوث التربوية:

و من هنا يتضح لنا ان منهج البحث الوصفي بما يتحراه من دقة، في تصوير واقع الظواهر الاجتماعية، و النفسية، يسهم في تمكين العلوم التربوية، و الاجتماعية، من التحقق من صدق ما يتواتر فيها من أفكار، و نظريات، و ما يروح فيها من آراء و أقوال.

و البحث الوصفي من ناحية أخرى هو بمثابة دراسة استطلاعية تمهد الأرضية للأبحاث التجريبية.

و بجانب هذه القيمة النظرية للبحوث الوصفية فإن لها قيمة عملية كبيرة، فكل مشكلة تربوية و نفسية لا يمكن حلها، حلا سليما إلا إذا توافرت المعلومات و الوقائع(الموضوعية) عن هذه المشكلة و تم تشخيصها و الكشف عن حدودها، و أبعادها، و العوامل المتحكمة فيها.

و هذا ما تقوم به البحوث الوصفية على خير وجه و أفضله.

4) ـــ منهج البحث التجريبي:

من المعروف أن العلوم الطبيعية تستخدم المنهج التجريبي بنجاح، و مرجع ذلك- هو إمكان عزل الظواهر الطبيعية و التحكم فيها- و إمكان تحقيق الظروف المتماثلة في عدد لا حصر له من التجارب- بحسب رغبة الباحث- فتحدث النتائج نفسها التي ظهرت في أول تجربة، و لهذا يستند المنهج التجريبي على قاعدة أساسية هي:

" الأمور المتماثلة تحدث في الظروف المتماثلة".

تحديد المنهج التجريبي:

و المنهج التجريبي هو المنهج الذي تتضح فيه معالم الطريقة العلمية في التفكير بصورة جلية، لأنه يتضمن تنظيما يجمع البراهين بطريقة تسمح باختيار الفروض و التحكم في مختلف العوامل التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة، و الوصول إلى العلاقات بين الأسباب و النتائج.

و تمتاز التجربة العلمية بإمكان إعادة إجرائها بواسطة أشخاص آخرين، مع الوصول إلى نفس للنتائج إذا توحدت نفس الظروف.

أ ـــ المنهج التجريبي في العلوم الطبيعية:

و من الواضح أن التجربة بهذا المعنى تجد أوسع مجالاتها في ميدان العلوم الطبيعية، و لذلك فإن أهم ما يميز النشاط العلمي، الدقيق، هو استخدام التجربة. و التجارب العلمية تستخدم على نطاق واسع، في دراسة الظواهر الفيزيائية و الكيميائية و في هذه التجارب يستطيع الباحث أن يتحكم بدرجة كبيرة من الدقة في المتغيرات المؤثرة في الظواهر موضوع الدراسة، و مما يساعده على ذلك أن هذه المتغيرات مادية يمكن قياسها(درجة الحرارة – المكاييل- و الموازين- المقاييس الخ) بواسطة أدوات و مقاييس تتوافر لها خصائص الثبات، و الصدق، و الموضوعية، و الدقة.

ب ـــ المنهج التجريبي في العلوم السلوكية:

لقد أدى تطور العلوم السيكولوجية إلى محاولة اللحاق بالعلوم الطبيعية من حيث دقة المنهج، غير أنه على الرغم من كثرة استخدام المتخصصين في هذه المجال للمنهج التجريبي إلا أنهم يدركون تماما الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يقومون بدراستها، أو ضبطها، بل أحيانا يتعذر أو يصعب قياس بعض المتغيرات بطريقة ترضى الباحث و على نحو مباشر، فيضطر إلى اصطناع الأساليب غير المباشرة في هذا المجال لأن الظاهرات السلوكية غير مادية، و معقدة تتدخل فيها العوامل و تتشابك.

البحث التجريبي التربوي:

و تجري البحوث التجريبية التربوية عادة على التلاميذ في المدارس و من الطبيعي أن الباحث سوف يواجه عددا كبيرا من المتغيرات المؤثرة في التجربة. و من أمثلة تلك المتغيرات:أعمار التلاميذ، والتحصيل الدراسي،

و الذكاء، و العمر العقلي، و الاستعدادات العقلية الخاصة، و الانتباه، و الدافعية، و الاتجاهات و الميول ة الاتزان الانفعالي لدى التلاميذ

إلى غير ذلك.ومن المتغيرات كذلك نذكر المستويات الاجتماعية الاقتصادية للتلاميذ، و مستويات التأهيل و الكفاية المهنية للمعلمين.و اختلاف الظروف المادية للمدارس من حيث إمكانيتها، و خصائص مبانيها.

ولما كان تنظيم المدارس و توزيع التلاميذ في الفصول له طبيعة و خصائص معينة لا تتيح للباحث عادة أن يحصل على مجموعات تجريبية و ضابطة متكافئة في المتغيرات التي قد تؤثر في العلاقة التي يحددها فرضه بين المتغير المستقل، و المتغير التابع، بمعنى أنه قد يصعب عليه ان يجد فصلا بأكمله، متجانسا في الذكاء، و في نفس الوقت متكافئا مع فصل آخر في هذا المتغير- و حتى لو تحقق هذا بالنسبة للذكاء فقد يتعذر تحقيقه بالنسبة لمتغيرات أخرى مثل المستوى الاجتماعي- و الاقتصادي- و غيرها من المتغيرات التي تتطلب إعادة توزيع التلاميذ، أو تغيير المناهج أو تعديل سلوك المعلمين لذلك يصعب على الباحث استخدام المنهج التجريبي على الوجه المطلوب.

و من المشكلات التي مازالت تواجه البحوث التجريبية التربوية صعوبة الحصول على المقاييس أو الاختبارات التي تقيس بدقة المتغيرات السلوكية و ما يطرأ على شخصيات التلاميذ من نمو و على سلوكهم من تغير.

الباحث في ميدان العلوم السلوكية لا تتوفر له كل الظروف مثل الباحث في ميدان العلوم الطبيعية.

و الباحث في ميدان العلوم الاجتماعية أو السلوكية و منها التربوية و النفسية لا تتوفر له في كثير من الحالات الظروف التي تتوفر لزميله، في ميدان

العلوم الطبيعية. و ذلك نظرا لشدة تعقد الظواهر التي تكون موضوع دراسته عادة، و تتشابك عدد كبير من العوامل التي يصعب ضبطها و التحكم فيها نظرا لصعوبة التجريب في مادة الدراسة، و هي غالبا ما تكون الإنسان، نفسه، أو الجماعات، و المجتمعات الإنسانية، هذا فضلا عن النقص في كثير من أدوات الملاحظة و القياس و من هنا فإن " التجربة في العلوم الاجتماعية ليست ممكنة بنفس المعنى الذي توجد به في علوم الطبيعة و الكيمياء، حيث يمكن تكرار التجربة عددا لا ينتهي من المرات تحت شروط مضبوطة و متطابقة فعلا، فغالبا ما يتعذر التغلب على مشكلة الضبط في العلوم الاجتماعية، كما أنه من غير الممكن أن نكرر التجارب تحت شروط متطابقة". و مع ذلك فمن المرغوب فيه أن نقترب بكل الطرق الممكنة من منهج العلوم الدقيقة، مع علمنا بأنه بقدر ما يبتعد المجرب عن مثل هذه المعايير، بقدر ما تكون نتائجه معيبة.

خطوات المنهج التجريبي:

و أخيرا فإن المنهج التجريبي يسير في ثلاث خطوات هي:

أ- الملاحظة أو المشاهدة.

ب- الفرض.

ج- تحقيق الفرض بواسطة التجريب.

فالملاحظة والفرض والتجريب هي الركائز الثلاث المكونة للمنهج التجريبي.

8 ـ أدوات البحث المستخدمة في البحث التربوي:

عند الإجابة عن أسئلة الدراسة أو فحص فرضياتها، لا بد للباحث أن يجمع المعلومات و البيانات اللازمة. فقد يستخدم الباحث أكثر من أداة من أدوات

البحث ، لذا من المفروض أن يكون الباحث واضعا في ذهنه مسبقا الطريقة المناسبة التي سيستخدمها ، و الأداة المناسبة التي سيختارها أو سيطورها للغرض نفسه ، سواء كانت ملاحظة ، أو مقابلة أو استبيانا ، أو اختبارا، فعند القيام بأي بحث تربوي لابد من استخدام مثل هذه الأدوات و هي:

1 ــ الملاحظة :

تعد الملاحظة من الأساليب التي يستخدمها الباحث لرصد سلوك أفراد عينة الدراسة، قد تكون الملاحظة مباشرة أو غير مباشرة، و قد يستعين الباحث للقيام بالملاحظة بأدوات و وسائل خاصة. و الملاحظة قد تكون على شكلين:

أ- يكون الملاحظ فيها مشاركا للفئة الملاحظة دون أن تعلم الجماعة به و قد يكون هذا الأسلوب خطرا على حياة الباحث بالرغم من أنه يعد أنجح أساليب الملاحظة في رصد سلوك الجماعة . و يتبع هذا الأسلوب في دراسة الحالة في التربية.

ب- يكون الملاحظ فيها غير مشارك: يلجأ الملاحظ لأسلوب التخفي عن العينة التي تجرى ملاحظتها.

و يمكن هنا اتباع أساليب منها:

1- استخدام المرآة ذات الاتجاه الواحد.

2- استخدام الكاميرا الخفية، كما يتم في الأسواق التجارية.

3- استخدام الأشعة تحت الحمراء(للحيوانات).

أدوات رصد الملاحظة:

يمكن أن يتم رصد الملاحظة بطرق عديدة من بينها:

أ- أخذ الملاحظات القصيرة: هنا على الملاحظ أن يكون سريعا قي تدوين ملاحظاته لسرعة تغير السلوك .

ب- استخدام قوائم الشطب: يضع الملاحظ قائمة بالسلوكيات التي رغب في ملاحظتها ، و يراقب البيئة التي يلاحظها ، مستخدما هذه القائمة بحيث يضع إشارة( ) مقابل السلوك الذي حدث، أو أن يصل هذا السلوك من بين القائمة بحسب تسلسل وقوعه، معتمدا على تدوين الملاحظة كل ثلاث ثوان مثلا كما في قائمة فلاندرز (للتفاعل اللفظي).

جـ - قوائم التقدير (سلام التقدير): و في هذا النوع يتم رصد السلوك الملاحظ و يتم تدوين مستوى حدوث السلوك مثل (ممتاز، جيد جدا، جيد، متوسط، مقبول، ضعيف). و هو أدق من قوائم الشطب.

د- استخدام وسائل التسجيل الصوتي (الصوت و الصورة) : يحذر في هذا النوع من تأثر الشخص الذي يسجل له بموجب الكاميرا أو أدوات التسجيل التي تكون أمامه، إذ أنها تؤثر على الأداء عند معرفتهم لأغراض البحث و التحليل.

إرشادات حول الملاحظة :

توجد بعض الملاحظات حول استخدام الباحث أداة الملاحظة في بحثه وهي:

1- تحديد السمة التي يتطلبها البحث بدقة.

2- ملاحظة السلوك الذي له علاقة مباشرة بالسمة التي حددها الباحث.

3- تحديد الزمن الذي يتم فيه ملاحظة السلوك.

4- يفضل أن تتم الملاحظة دون علم الفرد الملاحظ

5- يستحسن ملاحظة السمة على فترات زمنية طويلة نسبيا.

6- التسجيل الفوري للسمة الملاحظة قبل تعرضها للنسيان.

7- إشراك عدد مناسب من الملاحظين حتى يتوافر الإلمام الكامل بملاحظة جوانب السمة جميعها.

8- على الملاحظ تسجيل الملاحظات دون اللجوء لتفسيرها.

9- من الأفضل أن يكون الملاحظين لديهم درجة وفيرة جيدة بعملهم.

10- على الملاحظ أن يكون موضوعيا و غير متحيز.

2)ـــ المقابلة:

يعتمد هذا الأسلوب على التفاعل المباشر بين شخصين الباحث و المقابل، أي أن المقابلة حوار يدور بين الباحث و المستجيب، و يضمن هذا الحوار الحد الأدنى من التعاون. إذ أنه على الباحث أن يشرح الغرض من المقابلة و بعد تأكد الباحث من تعاون المستجيب يبدأ بطرح الأسئلة التي يكون قد حددها مسبقا و على الباحث أن يسجل أجوبة المستجيب كما هي، و لا داعي للانشغال بتفسيرها. لذا لابد من الباحث الالتزام بالعديد من المبادئ منها:

1- أن يتجنب إثارة المقابل.

2- الابتعاد عن البحث في الخصوصيات.

3- التقرب للمقابل و إشعاره أن المقابلة لا تهدده في عمله

4- تجنب الأوقات التي تؤثر بها المقابلة على سير عمله

5- إجراء المقابلة في مكان لا يحصل فيه مقاطعة.

6- إيقاف المقابلة إذا طلب الشخص المقابل و ترتيب وقت آخر وفق راحته.

7- تجنب تسجيل أية كلمة إذا كان المقابل لا يرغب في ذلك، و على المقابل أن يكون ملتزما بأخلاقيات البحث التزاما تاما.

مزايا المقابلة: للمقابلة مزايا عديدة منها:

1 ــ تساعد على الفهم الصحيح للسؤال، و على العمق بالإجابة.

2 ــ تستخدم في الحالات التي يصعب بها استخدام الاستبيان.

3 ــ الحصول على معلومات أفضل من الاستبيان أو غيره حيث أن سجية الناس يميلون إلى الكلام أكثر من الكتابة.

4 ــ الحصول على مؤشرات غير لفظية، بحيث تساعد عل تعزيز الإجابة سواء بنغمة الصوت، أو ملامح الوجه، أو حركة اليدين و الرأس، أو غيره.

5 ــ الحصول على إجابات من معظم الناس ممن يتم مقابلتهم في حين لا يحدث ذلك بالاستبيانات.

عيوب المقابلة: للمقابلة بعض العيوب منها:

1 ــ يصعب مقابلة أعداد كبيرة من الناس و ذلك لضيق الوقت

2 ــ يجب توافر مقابلين لهم خبرة و دراية تامة

3 ــ صعوبة التقدير الكمي لبعض المقابلات و بخاصة المقابلة المفتوحة

4 ــ قد يصعب تجهيز أدوات لتسجيل المقابلة و بخاصة عندما يحدد المستجيب مكان و زمان المقابلة. و في النهاية يمكن اعتبار المقابلة استبيانا شفويا

3)ــ الاختبارات:

هناك خطوط عريضة لبناء الاختبارات. حيث أن الاختبارات أنواع منها:

أ ــ اختبارات شفوية

ب ــ اختبارات كتابية

أ ــ الاختبارات الشفوية:

و ذلك حسب طريقة الإجابة عنها، فالاختبارات الشفوية تجاب بشكل شفوي و لفظي دون كتابة، حيث تجرى في بعض مواقف التقويم، أو في المحفوظات، أما الاختبارات الكتابية تتم عن طريق القلم و الورقة. و الاختبارات الأدائية تتطلب من الشخص أن يؤدي اختبارات الرياضة، أو التربية العلمية. كما في العلوم أو في النواحي الصناعية.

ب ــ الاختبارات الكتابية: هي أكثر الاختبارات شيوعا إذ أنها تقسم إلى: اختبارات مقاليه، و اختبارات موضوعية (مزاوجة، تكميل،اختيار من متعدد، صح أو خطأ،...). هذه الاختبارات هي التي تتحقق وتقوم بعملية التقويم في المجالات التربوية، و يمكن أن تستخدم لأغراض غير قياس التحصيل مثل: اختبارات الذكاء، فهم الذات، قياس العلاقات الاجتماعية ، اختبارات الوظيفة، الاختبارات الاسقاطية (اختبارات رورشاخ). مثل أن يعطي الباحث صورة معينة، و يطلب من المفحوص التعبير عنها بحرية، و هنا تقاس الطلاقة و المرونة، و الأصالة(عناصر الإبداع).

الطلاقة: هي إنتاج و ابتكار كلمات جديدة و هي تختلف عن القدرة اللفظية.

المرونة: و هي ظهور أي موضوع باتجاهات و مجالات عدة و متنوعة و ذات معنى.

و يعرف الاختبار بأنه: " طريقة منظمة لقياس السمة من خلال عينة من السلوك". و السمة هي مجموعة من السلوكيات المترابطة التي تميل للحدوث مع بعضها. أما القياس فهو التحديد الكمي للسمة وفق قواعد محددة. لذا يمكن القول أن الاختبار هو أداة قياس يتم إعدادها بخطوات منظمة للخروج

بخصائص مرغوبة في هذا الاختبار بحيث يتم الحصول بواسطته على بيانات كمية تساعد في إنجاح البحث. و قد توجد اختبارات موضوعية غير موضوعية، اختبارات مقننة و غير مقننة. .....إلخ

4- الاستبيان:

هو قائمة تتألف من عدد من الأمثلة التي توجه لشخص أو مجموعة أشخاص بهدف الحصول على المعلومات حول ظاهرة معينة. و يتصف هذا الاستبيان بأنه يمكن للباحث أن يحصل على أكبر قدر ممكن من المعلومات، أو البيانات، بأقل زمن ممكن، بأقل تكلفة ممكنة، من قطاع واسع من الأفراد الذي قد ينتشر على مساحة جغرافية كبيرة.

مزايا الاستبيان:

يتصف الاستبيان بعديد من المزايا التي تجعل منه الأداة الرئيسية لجمع المعلومات. و من هذه المزايا:

1 ـ تغطية واسعة لمجالات عديدة مما يريد الباحث أن يسأل عنه عينة الدراسة.

2 ـ الكلفة المنخفضة لجمع البيانات.

3 ـ المساحة الجغرافية الواسعة التي يمكن تغطيتها.

4 ـ سهول تحليل البيانات الواردة فيه.

5 ـ هو الأداة الرئيسية في الاستفتاء و بيان الرأي بالنسبة للمفحوصين في الاستفتاء المطلوب.

6 ـ سهولة بناء الاستبيان مقارنة بغيره من وسائل جمع البيانات.

عيوب الاستبيان:

بالرغم من المزايا السابقة إلا أنه يتعرض لنقد شديد من قبل بعض الجهات التي تظهر عيوب محددة لاستخدام الاستبيان و منها:

1 ـ لا يكون هناك اتصال مباشر بين الباحث و عينة الدراسة الذين قد يحتاجون للاستفسار عن بعض جوانب الاستبيان. و في هذا الصدد يجب أن ينتبه الباحث لأن يجعل الاستبيان واضحا جدا لا غموض فيه.

2 ـ لا يمكن استخدامه مع أشخاص لا يستطيعون القراءة بشكل مقبول أي أنه لا يخدم الأميين، والحل هو أن يقرأ الباحث الاستبيان للأمي، و هذا مكلف.

3 ـ قد يتخذ الشخص الذي يجيب عن الاستبيان موقفا سلبيا، لذا على الباحث أن لا يحاول إثارة أسئلة حول الخصوصيات، بل إثارة واقعية المستجيب للإجابة عن الرسالة التمهيدية و يطمئن الأفراد على سرية المعلومات.

4 ـ يكون المردود للاستبيان منخفضا في الغالب، فهو بمرتبة ممتاز إذا وصل المردود، و هذا المردود المنخفض قد يضلل الباحث، أي أنه يعمم من خلال استطلاع المتعاونين، حيث تغيب آراء غير المتعاونين، و قد تقلب النتائج عندما يستجيب الآخرون.

لذا على الباحث أن يتابع عينة الدراسة برسائل لاحقة و يستطيع أن يحدد هؤلاء باستخدام رقم سري يضعه على ظهر الاستبيان في زاوية غير مرئية على الورقة.

5 ـ تزييف الإجابات من قبل المفحوصين و عدم جديتهم فيها، و هي قضية مرتبطة بالثقافة، و ليست عامة على بني الإنسان.

خطوات بناء الاستبيان:

بالرغم مما أشير إليه من عيوب للاستبيان فإنه يبقى الأداة الرئيسة بالنسبة للدراسات المسحية، و لا تستطيع أي أداة أن تسد مكانه، و حتى يكون الاستبيان صادقا فيما يترتب عليه من بيانات، لابد من الالتزام بالإجراءات السليمة في بناءه، و تتمثل هذه الإجراءات فيما يلي:

أ ــ الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالقضية التي يدور حولها الاستبيان و كل ما كتب حوله موضوع البحث، و التي تساعد في تطوير الاستبيان.

ب ــ الاستكشاف الأولي لما يجب أن يتضمنه المقياس من موضوعات من استطلاع آراء عينة صغيرة من مجتمع الدراسة، بأسئلة مفتوحة الإجابة حول القضية، أو المشكلة التي ينوي الباحث تطوير الاستبيان حولها و على سبيل المثال و إذا أراد باحثا أن يطور استبيانا حول صعوبات التعليم مثلا فإنه في هذه المرحلة لابد و أن يستطلع رأي عينة من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في تعلمهم المدرسي.

جـ ــ تحديد موضوعات وفقرات الاستبيان و في هذه المرحلة يقوم الباحث بمحاولة تجزئة الاستبيان لمجالات رئيسية يغطيها بفقرات مناسبة، مما يتجمع لديه فقرات لها انتماءها لهذا المجال أو تسمى هذه المرحلة "بعملية التصنيف"

د ــ تحديد الشكل العام للاستبيان: حيث يقرر الباحث في هذه المرحلة الصورة التي تخرج بها هذا الاستبيان و سلم الإجابة عن الأسئلة المطروحة فيه، و مفتاح الإجابة عن فقرات. و هنا على الباحث أن يجعل الاستبيان قصيرا ما أمكن و سهلا في الإجابة.و لا ننسى أنه لا يكون مع عينة الدراسة ليوضح لهم ما يريد، و يجدر الذكر أنه لابد من تنظيم الاستبيان في مجالات، و تحديد سلم الإجابة مما يساعد كثيرا في تحليل البيانات التي نحصل عليها

من الاستبيان، إذ أن على الباحث ان لا ينسى كيف سيحلل النتائج التي سيحصل عليها من الاستبيان قبل أن يوزعه على عينة الدراسة. (على الباحث أن يضع في رأسه كيف سيحلل النتائج).

و ـ تجريب الاستبيان على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة بهدف إزالة أي غموض فيه، و التعرف على أية أخطاء تكون قد ارتكبت في الطباعة أو الإخراج و إزالة المفردات التي ظهر التباس في فهم العينة لها إذ أن هذه المرحلة تساعدنا في تجريب الاستبيان.

هـ ـ استخراج دلالات الثبات للاستبيان: لعل أنسب الطرق لاستخراج الثبات هو اتباع أسلوب الثبات مع الزمن، أو ما يسمى بثبات السكون أو الاستقرار. و يتم ذلك بتطبيق الاستبيان، ثم إعادة تطبيقه بعد مرور فترة قصيرة من الزمن (أسبوعان مثلا) على العينة نفسها، أو مثيلتها، و يتطلب هذا النوع من الثبات ان نحافظ على معرفة هوية المستجيبين في الاستطلاعين الأول و الثاني لأن معامل ثبات السكون هو معامل ارتباط بين الاستطلاعين و لا يمكن حسابه إلا بمعرفة أسماء الذين أجابو في المرتين، و رصد العلامات لنفس الشخص معا. (مثلا كانت علامة أحمد في المرة الأولى (الاستطلاع الأول) 60، و علامته ني (الاستطلاع الثاني) 80 ثم استخراج معامل الثبات و هو معامل الارتباط بين العلامتين).

لذلك يستخدم الباحث أرقاما مميزة تجعله قادرا على تحديد هوية المستجيبين في المرتين. و تجدر الملاحظة انه لا يطلب من الباحث استخراج معامل الثبات للحقائق الديمغرافية (مثل الجنس، السمر، المؤهل، مكان السكن، المستوى الاقتصادي و الاجتماعي).

ي ــ استخراج دلالات الصدق هو أساس أي أداة، إذ أن هذا الأساس لو كان ضعيفا لانتهى كل ما بني فوقه. و الصدق كما تعلم هو درجة الصحة التي تقيس بها الأداة ما أعدت لقياسه، و تهتز كثيرا ثقة مجتمع الباحثين في أي أداة يعوزها الصدق. و بالنسبة للاستبيان يمكن التأكد من صدقه خلال اتباع أساليب معينة و تتمثل هذه بالآتي:

ي ــ 1 - إتباع أسلوب أسئلة التناقض للتأكد من صدق المستجيبين مع الباحث. و أسئلة التناقض ما هي إلا مجموعة من الأسئلة التي تكون معاكسة لأسئلة واردة في الاستبيان، و تكون موزعة في مواقف بعيدة عن تلك الأسئلة، لكشف الكذب و تسمى هذه الأسئلة بالعادة (كشف الكذب) و يكون عددها بين 2 و 3 أسئلة ولا تستخدم لأغراض التحليل الإحصائي، بل تستخدم لاستبعاد الكاذبين من أفراد عينة الدراسة.

ي - 2 ــ طريقة الاعتماد على الاتساق الداخلي: للإجابة على فقرات الاستبيان فهي كل جزء على حدى، و يتم استخراج الاتساق الداخلي بمعاملات عديدة.

كل فقرة اختبار تكون ضمن مجال.(الأسرة، المدرسة، العلم) و بالتالي كل فقرة تقيس شيء معين لا تقيسه فقرة أخرى، هنا نقول أن هناك اتساق و انسجام داخلي.و أهم طرق قياس الاتساق الداخلي هي:

1) ــ كرونباخ ألفا معادلة إحصائية تقيس الاتساق الداخلي.

2) ــ الثبات النصفي (للجميع).

3) ــ معامل ت (معالم هويت) بين المجموعتين.

4) ــ التحليل العاملي.

5) ــ (كورد ريتشارد سون) تناسب فقرات نعم ولا.

يهتم الاتساق الداخلي بارتباط الفقرات مع بعضها بعضا ضمن المجال الواحد، و يكبر مؤشر الاتساق الداخلي كلما كانت الإجابة متسقة على الفقرات الخاصة كل على حدى (و كجزء من أجزاء الاستبيان له معامل اتساق داخلي). هذه المؤشرات للاتساق الداخلي هي مؤشرات ثابتة للإجابة ضمن المجال الواحد و هي بالوقت نفسه مؤشرات صدق للاستبيان.-

ج- طريقة لجنة المحكمين: يستطيع الباحث أن يعزز من صدق الاستبيان في قياس ما أعد لقياسه بالاعتماد على عدد من الخبراء ذوي المؤهلات التي تمكنهم من الحكم على صحة فقرات الاستبيان في قياس ما أعد لقياسه.كما أن هذه اللجنة من المحكمين توجه الباحث لنقاط الضعف في الاستبيان من حيث اللغة و صيغة الفقرة ، و من حيث درجة انتمائها للمجال الذي صنفت فيه ، كما يساعد هؤلاء المحكمين في لفت الانتباه الباحث لما قد أغفل من جوانب أخرى لها علاقة بإخراج الاستبيان في موضعه السليم .

أساسيات يجب أن تكون قد تضمنها الاستبيان:

يتعرض استخدام المحكمين في استخراج دلالات الصدق لانتقادات شديدة ، ربما يكون مفيدا أن يلجأ الباحث لعقد اجتماع مشترك لهيئة المحكمين خارج ساعات الدوام الرسمي في جلسة هادئة ، لمناقشة بنود الاستبيان و الاتفاق على أية تعديلات يقترحها أي فرد باللجنة . و قد اتبع هذا الأسلوب قي الجلسة الجماعية المشتركة قي مركز البحوث و الدراسات النفسية قي جامعة بغداد، كما اتبعه عدد من الباحثين الأردنيين، بعد ذلك تكون الأداة جاهزة للتطبيق. كم أنه يجب أن يتم اللجوء للمحكمين في مرحلة مبكرة من بناء الاستبيان، و بالتحديد بعد الشكل العام له أي قبل تجريبه.

9 ــ عينات البحوث التربوية و متغيراتها:

9 – 1 – العينة : بعد أن يحدد الباحث مشكلة الدراسة بدقة يقوم بجمع المعلومات المتعلقة حول المشكلة، و قد يجد الباحث أن حجم الأفراد أو العناصر ضمن إطار المشكلة كبيرا، و أنه يستطيع بالضرورة إشراك مثل هذا العدد. أي أن مثل هذا العدد الكبير يقع خارج إمكانات و قدرات أي باحث مهما بلغت، لكن الباحث يجب أن يكون على دراية تامة من أنه إضافة أي عنصر جديد بالدراسة يمكنه أن يساعد في تقديم معلومات جديدة تزيد من صدق و ثبات نتائج بحثة لذا فإن الباحث يحاول اختيار عدد من هؤلاء العناصر بحيث تساعد على نجاح العملية البحثية و المحافظة على إمكانية تعميم النتائج، لذلك لابد للباحث من التعامل مع مصطلحين هامين هما:

أ– مجتمع الدراسة:

و يقصد به جميع العناصر، أو المجموعة الكلية التي يسعى الباحث تعميم نتائج بحثه عليها، و هذه العناصر جميعها لها علاقة بالمشكلة المطروحة. و قد تختلف المجتمعات البحثية باختلاف الباحثين و قدرتهم على تحدي الصعوبات التي يواجهونها، و ذلك باختلاف نوع المشكلة الموجودة، و الغرض من دراستها، و اختلاف عدد العناصر و المساحة الجغرافية التي يقيم عليها أفراد المجتمع، و الأمثلة على ذلك كثيرة منها:

ــ مشكلات الطلبة.

ــ مشكلات الطلبة الجامعيين.

ــ مشكلات الطلبة الجامعيين في الدول العربية.

ــ مشكلات الطلبة الجامعيين في الجزائر.

ــ مشكلات الطلبة الجامعيين في وهران.

ــ مشكلات الطلبة الجامعيين في معهد العلوم التربوية بجامعة قسنطينة.

يتضح مما سبق أنه يصعب تسمية عناصر بعض مجتمعات الدراسة إذا لم تكن هذه المجتمعات محددة تماما. كما انه يصعب الحصول على المعلومات من الأفراد جميعهم. لهذا السبب يلجأ الباحث إلى اختيار مجموعة جزئية صغيرة ممثلة للمجتمع بشكل دقيق، بحيث يستطيع الباحث تعميم نتائج بحثة على مجتمع الدراسة جميعه.

ب- عينة الدراسة:

و هي المجموعة الجزئية التي يقوم الباحث بتطبيق دراسته عليها و هي تكون ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة الكلي. إذ أن هذه العينة تتوزع فيها خصائص المجتمع بنفس النسب الواردة في المجتمع، فإذا اختلفت هذه النسب في العينة فهذا يعني أن الباحث وقع في خطأ عند اختياره للعينة، و هذا ما يسمى بالخطأ العيني. فقد يختار الباحث عينة يسهل الوصول إليها، أي عينة ميسرة (موجودة أمامه بسهولة). أو ان يختار عينة من المتطوعين للعمل معه، أو عينة قصدية، أو عينة متطرفة، أو عينة صغيرة، مقارنة بحجم المجتمع الكلي، فإنه يصعب تعميم نتائج بحثة خارج حدود تلك العينة. إن مثل هذا الإجراء يسمى بالتحيز الإحصائي أو ما يسميه البعض بإحصائي عينة و بهده الحالة يمكن الطعن بصدق هذه البحوث.

أنواع العينات: يمكن تقسيم عينات البحوث التربوية إلى نوعين هما:

1 ــ العينات غير الاحتمالية: و هي العينات التي تكون بناء على رغبة الباحث، أي تتدخل رغبته و ميولته و أهوائه باختياره فقد يختار الباحث عينة

دراسته بطريقة الصدفة، أي بشكل عرضي، أو من معارفه، أو من أفراد أسرته، أو أفرادا يشعر أنه لن يرفضوا له طلبا، و يكون الوصول إليهم ميسرا و دون أدنى عناء، و قد يكونوا متطوعين أي أن أفراد العينة يقدمون أنفسهم خدمة للبحث تلبية لرغبات الباحث، أو لرغباتهم، أو توفيرا للجهد و الوقت و المال. و هنا يقوم الباحث بتطبيق بحثه. ففي هذه الحالة لا يستطيع الباحث تعميم نتائج بحثه خارج نطاق عينة دراسته.

ففي بعض الحالات قد يحدث أن الباحث يعرف مسبقا بأن فئة من الأفراد أقدر من غيرهم على تقديم معلومات معينة حول مشكلة محددة، كونهم عاشوا المشكلة و عاصروها، أو لديهم خبرة معينة بالموضوع، فتسمى في مثل هذه الحالة بالعينة القصدية. و قد يحدث أن يقسم الباحث مجتمع دراسي معين على شكل مجموعات وفق متغيرات معينة و لم يستطيع اختيار عينة عشوائية من كل فئة بل اختيار ما هو متيسر أمامه أو ما يصادفه. إن العينة بهذه الحالة تسمى عينة حصصية.

2 ـ العينات الاحتمالية: و هي العينات التي يتم اختيارها وفق أسس علمية محدودة مثل: العينة العشوائية البسيطة ة العينة الطبقية،و العينة المنتظمة و العينة العنقودية.

و بهذه الطريقة لا تتدخل رغبة، و شخصية، و أهواء الباحث في اختيارها، بل ما يحتاجه في اختيار هذه العينة هو نوع المشكلة، و خصائص مجتمع الدراسة.و هنا يعزى الخطأ العيني الذي يمكن أن يقع فيه الباحث إلى الخطأ في تحديد المجتمع الإحصائي، و درجة الوعي بالخصائص الواجب تمثيلها في العينة، أو إلى اختيار العينة بطريقة غير مناسبة. مثل اختيار الباحث

لعينة بحثه بالطريقة العنقودية، مع أن الأنسب اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة..

لذا يمكن القول أن العينات الاحتمالية هي العينات التي يكون فيها لكل عنصر في المجتمع فرصة محددة لاختياره، أو يكون له الفرصة نفسها لاختياره ضمن الفئة الواحدة المتجانسة من الفئات التي يتكون منها مجتمع الدراسة الكلي.

و من أنواع العينات الاحتمالية المستخدمة في البحوث التربوية هي:

أ- العينة العشوائية البسيطة:

و هي العينة التي يكون أي عنصر من عناصرها له فرصة الاختيار من المجتمع الكلي، و إن اختيار أي عنصر ليس له علاقة باختيار عنصر آخر.

و عندما يختار الباحث مثل هذه العينة عليه اتباع الطريقة التالية:

أ - 1 - إعداد قائمة بعناصر المجتمع الكلي.

أ – 2 - إعطاء كل عنصر رقما معينا و يسمى بالمجموع بالإطار العيني فإذا كان عدد العناصر في الإطار العيني يصل إلى(976) فإن الأرقام في القائمة تتسلسل كالآتي:(001، 002، 004، 970، 976). فبعد ان يقوم الباحث بتحديد حجم العينة التي يريدها للقيام بالبحث، يقوم باختيار عناصرها باستخدام أي جدول الأرقام العشوائية التي يتم تكوينها بواسطة الحاسوب.

إذ ان هذه الجداول تتكون عادة من أعداد لها أرقام أربعة، أو خمسة و تكون مرتبة في سطور و أعمدة كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول يبين الأرقام العشوائية لاختيار عينة الدراسة

سطر / عمود	1	2	3	4
1	25985	88007	43955	91282
2	58064	60450	32008	25206
3	52490	69978	44115	38642
4	80812	74963	05991	68121
5	96980	55992	84638	66976

يقوم الباحث باختيار أي عدد سواء كان عموديا أم أفقيا، ثم ينطلق منه لاختيار الأعداد التي تشير إلى العناصر المشتركة في العينة بما أن الإطار العيني لا يتعدى ثلاثة أرقام(976) فمثلا في العمود الأول تكون عناصر العينة هي(490،064، 812،). و تسقط من العينة الأرقام الأخرى من العمود نفسه. إذ أن الرقمي(985،980) إسقاطا من العينة لأنهما غير موجودين بالإطار العيني.كذلك الأرقام التالية تكون من العينة و هي موجودة في العمود الثاني(،007،450،974) و سقطت الأرقام(978،992). أما العمود الثالث فإن أرقام العينة هي (955،008،110،،638) و سقط الرقم (991).

أما أرقام العينة في العمود الرابع فهي كالآتي(206،642،121،،976،) أي الأرقام جميعها.

يستطيع الباحث أن يتبع أسلوبا آخر في اختيار العينة العشوائية، و هو أن يكتب الأعداد في الإطار على قصاصات ورقية و توضع في صندوق، ثم يتم سحب الأوراق عشوائيا إلى أن يتم اختيار العدد من الأوراق الذي يساوي حجم العينة المطلوب. لكن يجب على الباحث أن يسجل الرقم الذي على قصاصة الورق و يعيدها إلى الصندوق ثانية، و إذا تم سحبها مرة ثانية عليه أن لا يحتسبها، بل عليه إعادتها ثانية إلى الصندوق.

ب- العينة المنتظمة: تتم هذه الطريقة عندما يرتب الباحث عناصر المجتمع بشكل دوري. و ذلك بعد أن يحدد طول الدورة عندها يقسم الباحث حجم المجتمع على حجم العينة. فمثلا إذا كان حجم المجتمع(976) عنصرا و حجم العينة(100) عنصرا فإن طول الدورة يكون:

976/100=9076=10 تقريبا.

لذا يمكن للباحث أن يحدد أي عدد أقل من 10 كنقطة بداية ثم تحدد الأعداد التي يمكن أن تثير إلى عينة الدراسة و هي كما يلي(8، 18، 28، 38، 48...) فهذه الطريقة في اختيار العينة المنتظمة تختلف عن طريق اختيار العينة العشوائية البسيطة، حيث أن اختيار نقطة البداية في العينة المنتظمة يحدد رتب العناصر الباقية، بمعنى أنها عناصر غير مستقلة. لذلك يستحسن استخدام هذه الطريقة إذا شعر الباحث وجود ملامح معينة للترتيب الدوري في قائمة عناصر المجتمع.

جـ - العينة الطبقية: بهذه الطريقة يمكن للباحث استخدام عينة بحثه عندما يشعر أن الاختيار العشوائي للعينة قد لا يكون ممثلا لخصائص مجتمع الدراسة. فعندما يشعر الباحث أن الخطأ العيني كبيرا و هو عند عدم تمثل بعض خصائص المجتمع بالعينة، فإنه قد يلجأ إلى طريقة أخرى، بأن يقوم

بتقسيم المجتمع إلى مجتمعات صغيرة فرعية على شكل فئات أو طبقات، وفق درجة تمثل خصائص المجتمع. فمثلا: إذا أراد باحث أن يقيس مدى اتجاهات المعلمين في المرحلة الأساسية نحو تدريس الاجتماعيات في منطقة ما، هنا على الباحث ان يحرص على تمثيل بعض المتغيرات مثل: الجنس، المستوى التعليمي، الخبرة، و حتى يتم تمثيل هذه الخصائص بالعينة بنفس النسب يجب على الباحث تقسيم المعلمين وفق متغير الخبرة إلى مستويات ثلاثة(5سنوات، 10سنوات، 10 سنوات فما فوق) و الجنس إلى مستويين (ذكورا و إناثا) و المستوى التعليمي إلى ثلاثة مستويات (معهد، جامعي، ماجستير فما فوق) لذا يمكن حساب المجموعات الفرعية كما يلي: 18=(3*2*3.

و عندما يحدد الباحث المجتمعات الفرعية يقوم بتحديد عدد العناصر في كل مجتمع فرعي، ثم يختار العينات الفرعية بحيث تكون نسبة حجم المجتمع الكلي. و هي كما في المعادلة التالية:

$$\frac{\text{حجم العينة الفرعية}}{\text{حجم العينة}} = \frac{\text{حجم المجتمع الفرعي}}{\text{حجم المجتمع الكلي}}$$

د ـ العينة العنقودية: المقصود بهذه العينة هو أن وحدة الاختيار تكون مجموعة من العناصر و ليس عنصرا واحدا.

فقد تكون وحدة الاختيار قسما في مدرسة أو معهد في جامعة، فإذا كان مجتمع الدراسي طلابا في جامعة فمن الصعب أن يتم اختيار عينة الدراسة (400) طالبا منم بين (2000) طالبا موزعين في معاهد مختلفة. لكن من السهل عمليا اختيار عدة معاهد عشوائيا يمثلون مستوى دراسي معين مثل: (شعبة من معهد الطب، و أخرى من معهد الهندسة، و ثالثة من معهد

الصيدلة، و رابعة من معهد التربية، و خامسة من معهد الاقتصاد) بحيث يكون مجموع عدد الطلبة في الشعب مساويا لحجم العينة المطلوب.

و هنا يجب على الباحث أن ينتبه إلى أنه يحدث في الطريقة هذه تغيير وحده التحليل نتيجة التغير الذي حصل بوحدة الاختيار. أي أنه يصبح متوسط علامات العناصر في وحدة الاختيار هي وحدة التحليل الإحصائي بدلا من علاقة العنصر الواحد. و بهذه الطريقة يمكن للباحث توفيرا في الجهد و المال و بخاصة عندما يكون مجتمع الدراسة كبيرا، و منتشرا في منطقة جغرافية واسعة.لكن يجب أن لا يغيب عن ذهن الباحث إلى انه قد يزداد الخطأ العيني عند الاختيار بهذه الطريقة لعينة الدراسة، كما أنه ستواجهه بعض الصعوبات في التحليلات الإحصائية.

كما تجدر الإشارة هنا في هذا السياق أن بعض المشكلات قد تواجه الباحث و أهمها تحديد حجم العينة، و من البديهي انه كلما كان حجم العينة كبيرا كلما كانت اكثر تمثيلا لخصائص المجتمع العام. لكن من الناحية الواقعية يصعب على الباحثين إيجاد عينة كبيرة في البحوث في ضوء إمكانات البحث ماديا و تقنيا. لكن على الباحث دائما أن يوفر الحد الأدنى من القبول إحصائيا و منطقيا للعينة عندما ينوي القيام في البحث التربوي بالرغم من أن بعض الباحثين ممن لديهم خبرة بحثية عميقة يقترح بعض القواعد و الأسس في اختيار عينات الدراسة و هي كما يلي:

فمثلا حجم العينة بالدراسات المسحية لا تقل عن 100 فردا و أن لا يقل عدد الأفراد في المجموعة الجزئية عن 20 فردا. و في الدراسات الارتباطية لا تقل العينة عن 30 فردا.

أما في البحوث الوصفية إذا كان المجتمع صغيرا أي عدة مئات يفضل أن لا تقل العينة عن نسبة 20% .

و إذا كان المجتمع كبيرا جدا أي عشرات الآلاف يفضل أن لا تقل نسبة العينة عن 5 % ، و عند اختيار العينة على الباحث أن يضع باعتباره الملاحظات التالية:

1ـ يجب زيادة حجم العينة عند وجود متغيرات غير مضبوطة حتى يصبح أثر هذه المتغيرات أكثر عشوائية عند هذه الزيادة

2ـ إذا كان حجم عينة الدراسة كبيرا يتوقع الباحث وجود فروق صغيرة أو معاملات ارتباط صغيرة. حيث أن زيادة العينة يقلل الخطأ المعياري.

3ـ إذا كان حجم العينة كبيرا يستطيع الباحث تقسيم المجموعات الكلية إلى مجموعات جزئية وفق عدد المتغيرات المستقلة و عدد مستوياتها بالدراسة.

4ـ يفضل زيادة حجم العينة عندما لا يكون مجتمع الدراسة متجانسا.

(لو كان مجتمع الدراسة متجانسا تماما فماذا تتوقع أن يكون حجم العينة؟).

5 ـ يفضل زيادة حجم العينة عندما يكون ثبات القياس للمتغير التابع منخفضا. حيث أن الثبات المنخفض يعني وجود أخطاء كبيرة في القياس، فقد لا يستطيع الباحث اكتشاف الفروق في العينات الصغيرة

6 ـ يفضل أن يكون حجم العينة صغيرا في الدراسات التي تتطلب مقاييس اسقاطية وفي النهاية يمكن القول أن اختيار عينة الدراسة محكوم بنوعية البحث و إمكانات الباحث و قدراته، و لكن يجب أن لا ننسى أبدا القاعدة العامة المذكورة سابقا بأن الزيادة في حجم العينة يمكن أن يوفر تمثيلا عاليا لخصائص مجتمع الدراسة، و تكون نتائج هذه الدراسة أصدق و أكثر تعميما.

9 – 2 – المتغيرات في البحوث التربوية:

يستخدم عادة مصطلح المتغير في البحوث التربوية جميعها. فهو يأخذ باستمرار قيما مختلفة، أو صفات متعددة، أي أنه غير ثابت. فمثلا طرق التدريس عند المعلم تعد متغيرات، كذلك مستوى التحصيل عند الطلبة تعد متغيرات، وسمات الطلبة و سلوكياتهم هي متغيرات أيضا. إذن يمكن تعريف المتغير هو: " تجريد منطقي يعبر عن مجموعة من الصفات، أو عدد من القيم.". و قد تكون المتغيرات معروفة لدى الباحث قبل إجراء بحثه، و قد يقوم باكتشافها بعد إجراء البحث. و هذه لمحة بسيطة عن أشكال تصنيف المتغيرات و هي:

أولا: المتغيرات وفق مستويات القياس:

و هذه المتغيرات تتحدد بالأرقام التي تعبر عن المتغير وهي تقع ضمن مستويات عدة و هي:

أ ـ قياس التصنيف: في هذا التصنيف ليس للأرقام معنى كمي، بل يكون غرضها تصنيفي فقط. فمثلا متغيرات الجنس، و التخصص، و طريقة التدريس و مستوى التحصيل هي متغيرات بمستوى القياس التصنيفي و بعضهم يسميها بمستوى القياس الاسمي.

ب ـ قياس الرتبة: و بهذا القياس يتم ترتيب الأفراد أو الأشياء ترتيبا تصاعديا، أو تنازليا. حيث أن الأرقام التي تعبر عن المتغير في هذا القياس تعطي معنى أكبر أو أصغر لكنها لا تدل على مقدار الفرق بين رتبة و الرتبة التالية لها. و الأمثلة على هذا القياس كثيرة منها: سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية،، المؤهل العلمي، المرحلة العمرية، الرتبة الوظيفية.

و هنا يمكن للباحث أن يتعامل مع مستوى هذا المتغير كما لو كان بمستوى القياس التصنيفين و ليس العكس، أي أنه لا يمكن القول أن قياس الرتبة يشمل القياس التصنيفي.

جـ ــ قياس الفئة: القياس في هذا المستوى الفئوي يوفر إمكانية الترتيب و التصنيف. يحدث ذلك عندما تكون الأرقام في القياس الرتبي السابق تفيد الترتيب، و لا يمكن تغيير المعنى إذا عبرنا عن الرتب برمز أو بكلمة أو برقم على التوالي(1، 2، 3، 4).حيث أن الأرقام هنا لا تقترن بوحدة للقياس، لكن الأرقام في قياس الفئة تقترن بوحدة قياس محددة.

فمثلا: لو كانت علامات الطلبة على اختبار تحصيلي هــو:(60، 65، 70، 75، 80، 90)، هنا يعني أن الأفراد يختلفون في مقــدار الــسمة أي أنهــم يختلفون في القياس التصنيفي، حيث ان رتبة الطالب صاحب العلامــة(65) أعلى من رتبة الطالب الذي علامته (60) و هذا يعتبر قياس رتبي.

كما أن الطالب الذي علامته (70) أعلى بخمس وحدات من الطالــب الــذي علامته (65) أي أن القياس الفئوي يشمل القياس التصنيفي (الاسمي) و قياس الرتبة أيضا.

و عند استخدام الباحث لقياس الفئة عليه أن يلم بالأمور التالية و هي:

1- توجد بعض المتغيرات التي يتعامل معها الباحث تكون مجــردة و شــبه مقدرة كميا، مثل: الاتجاهات و الميول، و الخصائص الشخصية للفرد، و هذا يعني أن الفرق بالنقاط للسمة الواحدة بين الأفراد في أي موقع على المقيــاس لا يعكس الفروق المتساوية. بمعنى ان المتغيرات التربوية جميعها تعد شــبه فئوية.

2- يعد صفر المتغير بمستوى قياس الفئة هو صفر افتراض، بمعنى أن الصفر لا يعني انعدام السمة. لذلك يمكن الاصطلاح على أي رقم ليكون صفر المتغير(السمة).

3 ـ يستطيع الباحث في مستوى قياس الفئة أن يحول الأرقام من توزيع إلى آخر تحويلا خطيا، مثلها في ذلك مثل الدرجات المعيارية.

د ـ قياس النسبة: في هذا القياس يكون الصفر مطلقا. وهذا يعني انعدام السمة و هو لا يحدث في البحوث التربوية، أي أن مستوى القياس التربوي لم يصل إلى هذا المستوى من القياس بمعنى أن نتائج البحوث التربوية تكون احتمالية، و ليست حتمية، كما هو في بحوث العلوم الطبيعية. فمثلا نسبة الذكاء لا يمكن أن تكون حتمية عند الأفراد، إذا قورنت بالطول، أو الوزن لديهم.

و هكذا يمكن الوصول إلى حقيقة مفادها أن مستويات القياس السابقة ذات صبغة هرمية بمعنى أن كل مستوى يشمل خصائص المستوى الذي يسبقه مع احتفاظه بسمة خاصة به تميزه عن غيره.

ثانيا: المتغيرات المجردة و الملاحظة:

يوجد الكثير من المتغيرات التربوية التي تكون مجردة، أي تستدل عليها من خلال السلوك. بمعنى أن بعض هذه السمات افتراضية يصعب قياسها بدقة، لكن الباحث يتعامل مع متغيرات تحمل قيما محسوسة متغيرة قابلة للقياس المباشر. على الباحث إذن أن يضع باعتباره أن التصنيف و فق المتغير المجرد أو الملاحظ لا يعني وجود أحدهما تماما أو غياب المتغير الآخر تماما، بل توجد مستويات من التجريد و الملاحظة. مثل متغير القلق، مفهوم

الذات، التحصيل، زمن الرجع، الطلاقة، اللفظية، القدرة اللفظية، الأصالة، المرونة.

لذلك يمكن القول أن قدرة الباحث تختلف في إيجاد الدرجة المقبولة من الصدق و الثبات عندما يقيس مثل هذه المتغيرات.

ثالثا: المتغيرات الكمية و النوعية:

توجد بعض المتغيرات ليس للأعداد فيها أي معنى كمي، و تسمى المتغيرات النوعية. و الأمثلة عليها (الجنس، المهنة، التخصص الأكاديمي، مستوى التحصيل، المرحلة الدراسية، المرحلة العمرية).

كما أن بعض المتغيرات يمكن تقديرها كميا، لكنها أقل مما هو في المتغيرات في العلوم الطبيعية، مثل: مفهوم الذات و القلق، و الاتجاهات و الميول، و سرعة الاستجابة، و تسمى في هذه الحالة بمتغيرات شبه كمية.

رابعا: المتغيرات المستقاة والتابعة:

لقد سبق الحديث عن النوع من المتغيرات في الصفحات السابقة، حيث يعرف المتغير المستقل بأنه ذلك المتغير الذي يبحث أثره في متغير آخر و يستطيع الباحث التحكم فيه.

أما المتغير التابع (النتيجة) فهو ذلك المتغير الذي يسعى الباحث للكشف عن تأثير المتغير المستقل فيه. بعض الباحثين يسموا المتغير المستقل بالمثير، أو المسبب، أو المعالجة.،كما يسموا المتغير التابع بالاستجابة، أو الأثر، أو الناتج. و من البديهي أن الباحث لا يتدخل في المتغير التابع.

خامسا: المتغير المعدل:

و هو المتغير الذي قد يغير بالنتيجة التي يحدثها المتغير المستقل بالمتغير التابع، إذا اعتبره الباحث متغيرا مستقلا ثانويا، بالإضافة للمتغير المستقل الأصلي في البحث. بمعنى أن المتغير المعدل يقع تحت سيطرة الباحث، و هو قادر على إدخاله بالدراسة كمتغير ثانوي أم لا. الأمثلة على ذلك كثيرة منها: طريقة التدريس، جنس الطلبة.

سادسا: المتغير المضبوط:

و هو المتغير الذي يستطيع الباحث السيطرة عليه و إلغاء أثره على الدراسة. كما يمكن ضبطه بطرق عدة منها: العشوائية، العزل، الحذف.

سابعا: المتغير الدخيل:

و هو نوع المتغير المستقل لا يدخل في تصميم الدراسة و لا يستطيع الباحث السيطرة عليه، وبالوقت نفسه يؤثر في النتيجة (بالمتغير التابع)، كما أن الباحث لا يستطيع ملاحظة المتغير الدخيل أو قياسه لكنه يفترض وجوده. لذا لابد للباحث من الأخذ بعين الاعتبار وجود مثل هذه المتغيرات الدخيلة عند مناقشة النتائج. و الأمثلة على هذا النوع من المتغيرات كثيرة منها: مستوى القلق، مستوى الطموح، كمية الدافعية، الاتجاهات، الميول.

طرق ضبط المتغيرات الدخيلة فإن هذا الإجراء يزيد من الصدق الداخلي للتصاميم التجريبية. أي ان النتيجة (التغير التابع) تكون بسبب تأثير المتغير المستقل وحده، و ليس لتأثير متغيرات أخرى. و من طرق ضبط المتغيرات الدخيلة هي:

1 ـ العشوائية: و هي تعد أفضل طريقة لضبط المتغيرات الدخيلة، و هي تتم باختيار عينة الدراسة بشكل عشوائي.

2 ـ المزاوجة: و تتم هذه العملية بعد تصنيف أفراد العينة بشكل أزواج متماثلة، ثم وضعهم في مجموعتين، ضابطة و أخرى تجريبية و تكونان بشكل متكافئ. و المشكلة تكمن إذا لم تتوافر الصفات المتشابهة بالأفراد، فإنه يحدث هدرا لكثير من عناصر العينة، و قد يحدث مثل هذا عندما تكون المتغيرات الدخيلة كثيرة.

3 ـ الحذف و العزل: المقصود به هو حذف المتغير الدخيل. أي بان تكون العينة من الأفراد المتماثلين. تماما أو الأكثر تجانسا، مثل اختبار العينة من الذكور وحدهم أو الإناث فقط، إن الأطفال، أو الشباب أو كبار السن، أو المرحلة الأساسية.

4 ـ الإدخال: و هو ان يعتبر الباحث المتغير الدخيل متغيرا مستقلا بالدراسة، أي متغيرا مستقلا ثانويا. حيث ان إدخاله في تصميم الدراسة يزيد من الصدق الخارجي لهذه الدراسة. و تصبح نتائجها أكثر قابلية للتعميم.

5- الضبط الإحصائي: و هو ضبط أثر المتغير الدخيل عن طريق التحليلات الإحصائية مثل تحليل التباين المصاحب. و هذه الطريقة تستدعي وجود اختبار قبلي لأفراد عينة الدراسة.

مقدمات عمل الباحث و مكملات البحث

أولا: مقدمـــات عمـــل البـــاحـــث

1 ــ اختيار الموضوع
2 ــ صياغة العنوان
3 ــ مخطط البحث

ثانيا: مكمـــلات البحـــث

1 ــ عناصر تسبق المقدمة
2 ــ المقدمة
3 ــ الخاتمة و ملخص البحث

أولا: ــ مقدمات عمل الباحث

1- اختيار الموضوع:

تعد مرحلة اختيار موضوع البحث من أصعب و أهم مراحل البحث العلمي التي تواجه الباحث، لأنها تمثل بوابة الميدان الذي سيلجأ الباحث و يتعايش معه فترة من الزمن، فإن تحكمت العشوائية في اختيار الموضوع بسبب عدم وضوح الرؤية العلمية، أو تعجل الباحث، فإنه يصبح عرضة للإخفاق في ميدان بحثه. أما إذا سبق اختيار البحث قدر كبير من التخطيط و التأمل، و الدراسة المتأنية المبنية على تصور شامل، فإن ذلك يمكن للباحث من رسم أبعاده و حدوده، و إعداد مخططه، و إمكانية عرض مفرداته بموضوعية علمية. و هنا يكون الباحث قد خرج من دائرة الوهم إلى الحقيقة، و من ظل الخيال إلى الواقع الملموس.

إن الاختيار الموفق لموضوع البحث، يساعد الباحث على المتابعة و المثابرة، و مضاعفة الجهد، للاستمرار في موضوعه حتى بعد إنجازه، فقد يفتح أبعادا جديدة تخدم مجال تخصصه المستقبلي.

خطوات تلزم الباحث عند اختيار موضوع دراسته:

هناك خطوات علمية يلزم الباحث التقيد بها عند اختياره موضوع دراسته، منها:

1 ــ التأكد من وضوح وجهة الموضوع التخصصية.

2 ــ النظر في حدود عنوان الباحث، ليتمكن الباحث من الحركة داخل إطاره.

3 ـ حصر الموضوع ضمن الإمكانات المتاحة، مع مراعاة محدودية زمن البحث. فمثلا: لو حددنا وجهة موضوع لبحث علمي في الإطار التاريخي، فيمكن التساؤل عنه، هل هو في التاريخ الإسلامي، و في أي جزئية منه؟ العباسي مثلا. و في أي عصر منه، الأول أم الثاني؟

4 ـ تجنب التقاطع مع موضوعيات سبق و أن كتب فيها، أو شرع في كتابتها. و ذلك منعاً للتداخل و التشابه، أو التكرار و ضياع الجهد و تبديد الطاقات، و من هنا فإنه يلزم الباحث أن لا يدخر جهدا- قبل اختيار موضوعه- في البحث و التقصي، محاولا الإتيان بما هو جديد. و يمكن تجنب ذلك بما يلي:

أ- سؤال أهل التخصص و الخبرة.

ب- قراءة دليل الرسائل الجامعية.

ج- متابعة أخبار البحث العلمي في الدوريات المتخصصة.

2- صياغة العنوان:

عنوان البحث هو المعلم البارز الدال عليه، و يمثل جانبا من تطلعات الباحث، و قد لا يشمل جميع الجوانب التي يرغب تحقيقها، فليس كل من قدر على اختيار العنوان، يستطيع الكتابة فيه.

و يجب على الباحث التروي في صياغة عنوان بحثه، و استشارة أهل التخصص و اللغة. إذ من غير المستساغ أن نجد صياغة رديئة لعنوان البحث، أو خطأ لغويا فيه.

فالعنوان هو واجهة البحث الإعلامية، لأن موضوع الكتاب يفهم من عنوانه، مما يكون حافزا لقراءته، بل إن بعض المتخصصين يعتبر اختيار اسم

البحث، مثل اختيار الوالد اسما لولده، يقترن به. لذا يلزم الباحث مراعاة ضوابط منهجية عند صياغة العنوان، منها:

ـ انتقاء الكلمات و التراكيب اللغوية السهلة الميسرة، بعيدا عن السجع، أو الموسيقى الشعرية التي من سمات عناوين الكتب القديمة.

ـ صياغة عنوان البحث بأقل الكلمات و الألفاظ الدالة عليه، دون إخلال بالمعنى المقصود، فلا يكون غامضا يدعو إلى الحيرة و التساؤل لدى القارئ.

ـ أن لا يكون العنوان على صيغة سؤال أو استفسار، لأنه بمثابة علامة دالة على وجود الشيء، و ليس تساؤلا عنه.

- أن يدل عنوان البحث على مجال تخصصه. و لا يحتمل أكثر من معنى لئلا يختلط على القارئ.

ـ يجب أن تظهر صيغة العنوان حدود البحث و أبعاده من حيث المساحة الزمنية، أو الجغرافية، أو البشرية، أو...

ـ يشترط في العنوان أن تكون له صلة منهجية بجميع الأبواب أو الفصول.

ـ أن يخلو عنوان البحث من أي مفهوم يتبادر إلى ذهن القارئ أن فيه خللا عقديا أو شعريا.

ـ الابتعاد في صياغة العنوان عما يخدش الرأي العام، أو الوجهات السياسية، حتى لا يحكم على البحث بالوأد قبل ميلاده.

أن يؤدي وظيفة إعلامية، يلقى القبول لدى اكبر شريحة في المجتمع.

محتويات صفحة العنوان (الغلاف)

صفحة العنوان، أو ما يسمى بغلاف البحث، له أهمية كبيرة في زيادة رغبة القارئ للإقبال على اقتنائه. و كثيرا ما تعمد مؤسسات النشر و التوزيع في

إحالة تصميم الغلاف إلى مختصين و مبدعين في فن التصميم و الإخراج.
و فيما يتعلق بالبحث العلمي الأكاديمي، فينبغي أن تحتوي صفحة الغلاف على:

1- عنوان البحث
2- اسم الباحث أو المؤلف إن كان تأليفا، و إذا كان الكتاب محققا، فيذكر اسم المؤلف، و بعده اسم المحقق، و إن كان مترجما، فيوضع اسم المؤلف أولا، ثم اسم المترجم.
3- اسم المشرف على البحث، أو اسم من قدم للكتاب.
4- الدرجة العلمية التي ينوي الباحث الحصول عليها.
5- اسم البلد، و المدينة التي جرى فيها إعداد البحث، و كذلك اسم المؤسسة العلمية، و القسم الأكاديمي الذي ينتمي إليه الباحث.
6- سنة إعداد البحث، أو سنة النشر، و تكون بالعام الهجري و الميلادي.

3- مخطط البحث:

يقصد بالمخطط مشروع البحث، و طريقة تنفيذه، أو مجموعة عناصر البحث مع شكل توزيعها فيه، ضمن تصور متكامل يرمي إلى إخراج البحث بمنهجية علمية. و تعد مرحلة إعداد مخطط البحث من المراحل المهمة، فأي بحث من غير مخطط لا يعد بحثا علميا، لأن الباحث يحتاج إلى إحاطة شاملة بمستلزمات البحث، و حدود العناصر الكافية لبنائه. و إلى طريقة علمية منهجية لتوزيع الأبواب و الفصول و المباحث و المطالب حسب نوع الموضوعات التي تغطي حاجة البحث.

ينبغي أن يعرف الباحث مستلزمات وجود الأبواب، أو عدم وجودها، و كذلك الفصول و المباحث. فلا يشترط في كل بحث أن يكون فيه أبواب، فقد نكتفي بالفصول دون الأبواب إن لم يحتمل البحث ذلك. فالأبواب توضع عادة في البحوث الكبيرة الواسعة، مثل رسائل الدكتوراه. أما في البحوث المتوسطة مثل رسائل الماجيستير فيكتفي بالفصول دون الأبواب. و في الدراسات و البحوث الصغيرة، كبحوث التخرج أو بحوث الترقيات العلمية، فيكتفي بالمباحث دون الأبواب و الفصول، و قد يستغنى عن جميعها ليكتفي بعناوين الفقرات في بعض البحوث مثل ورقات العمل التي يقدمها الباحثون في المؤتمرات، للترقيات العلمية.

ثم يعرض مخطط البحث على لجان متخصصة، تقوم بدراسته و إقراره قبل شروع الباحث فيه، فقد تغير و تبدل، و تضيف، انسجاما مع المصلحة العلمية، و قد تكون هناك قناعات أولية للموافقة على موضوع البحث عند عرض عنوانه، لكن بعد دراسة فاحصة للمخطط، قد ترى لجنة متخصصة، أن الموضوع لا تصلح الكتابة فيه، و هذه القناعات تكونت بعد إعداد المخطط.

و يتم إعداد المخطط مباشرة بعد اختيار الباحث لموضوعه، و صياغة عنوانه، و تحديد مفرداته، و يهدف من وراء إعداده إلى تحقيق الأمور التالية:

1 ـ وصف إجراءات القيام بالبحث، و إخراجه إلى حيز الوجود.

2 ـ توجيه العمل أثناء القيام بالبحث و الجمع له، و تسهيل تفريغ المادة المجموعة ضمن موضوعاتها، بغية صياغتها و إخراجها.

3 ـ تيسير عملية التقويم بعد انتهاء البحث، ضمن الضوابط التي وضعها الباحث عند إعداده لمخطط بحثه.

و تجدر الإشارة على أنه لا يوجد مخطط هيكلي موحد لجميع البحوث، من حيث عدد أبوابه و فصوله و مباحثه، حتى و إن كانت في تخصص واحد، لأن لكل بحث سمات و خصائص تميزه عن غيره، تفرض على الباحث طريقة مميزة في إعداد مخطط بحثه. فربما يحتاج إلى تفصيلات تلزم وجود أبواب كثيرة و فصول متعددة، في حين قد لا يشترط وجود ذلك في بحوث أخرى.

الترتيب المنهجي لمحتويات البحث:

(1) عنوان البحث، و يتفرع عنه عناوين الأبواب

(2) عنوان الباب، و يتفرع عنه عناوين الفصول

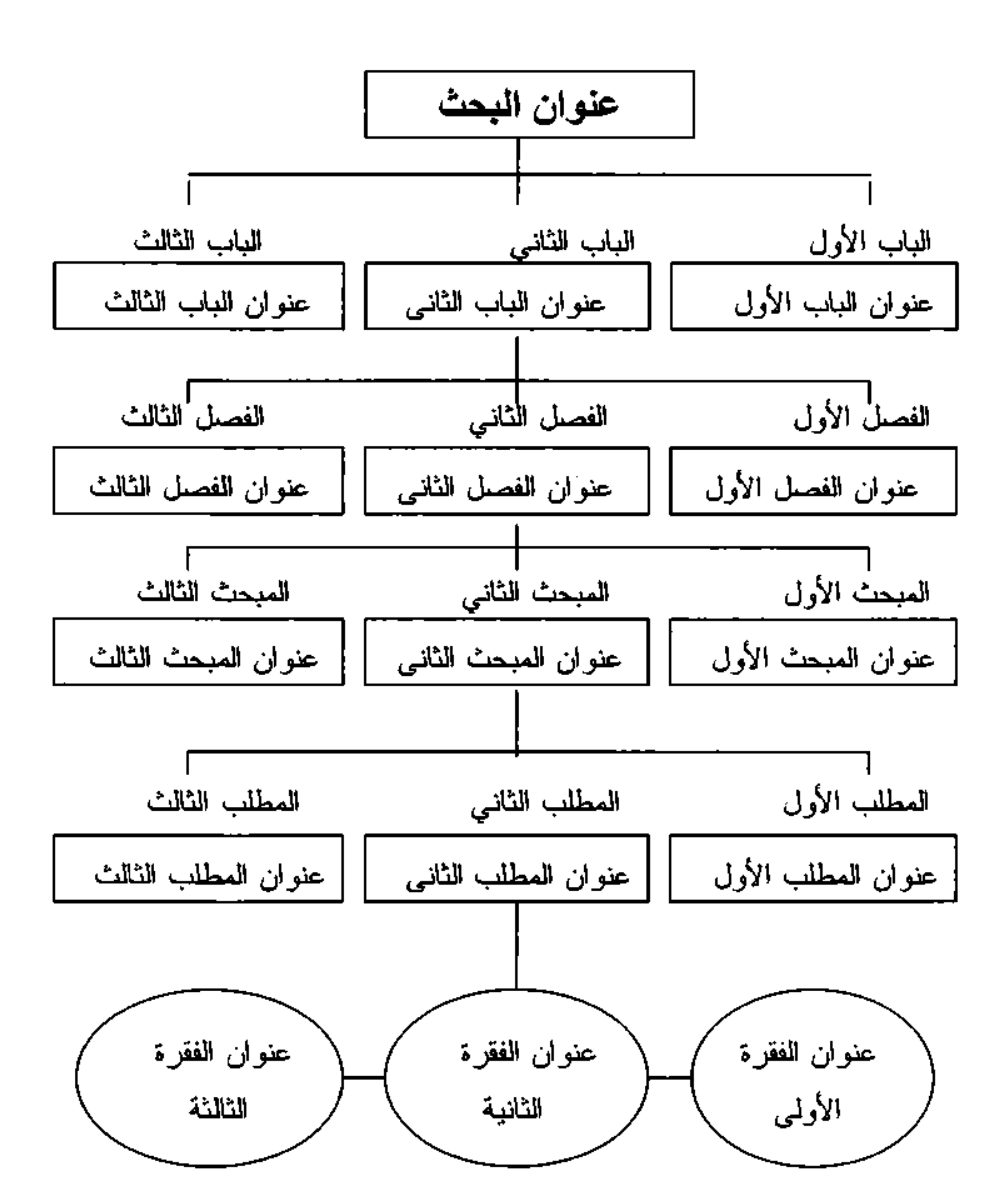
(3) عنوان الفصل، يتفرع عنه عناوين المباحث

(4) عنوان المبحث، يتفرع عنه عناوين المطالب

(5) عنوان المطلب، تتفرع عنه عناوين الفقرات

(6) عنوان الفقرات داخل المبحث: تساعد على تنظيم الأفكار، و المعلومات الخاصة بالمبحث، كما و تمنع السرد الطويل لوجود عناوين محددة.

ملاحظة: يوضع المخطط التالي توزيع موضوعات و عناصر البحث كما هو مشار إليه في النقاط أعلاه و هو مخطط شامل لجميع الرسائل الكبيرة و الصغيرة. و على الباحث أن يراعي حاجته من أقسام المخطط حسب حجم البحث و تقسيماته، فقد يكتفي بالفصول دون الأبواب، أو بالمباحث دون الفصول، أو بالمطالب دون المباحث:


عنوان البحث
الباب الأول
عنوان الباب الأول
الباب الثاني
عنوان الباب الثانى
الباب الثالث
عنوان الباب الثالث
الفصل الأول
عنوان الفصل الأول
الفصل الثاني
عنوان الفصل الثانى
الفصل الثالث
عنوان الفصل الثالث
المبحث الأول
عنوان المبحث الأول
المبحث الثاني
عنوان المبحث الثانى
المبحث الثالث
عنوان المبحث الثالث
المطلب الأول
عنوان المطلب الأول
المطلب الثاني
عنوان المطلب الثانى
المطلب الثالث
عنوان المطلب الثالث
عنوان الفقرة الأولى
عنوان الفقرة الثانية
عنوان الفقرة الثالثة

ثانيا: مكملات البحث

1 ـ عناصر تسبق المقدمة

أ ـ البسملة

يكون وضع البسملة في بداية البحث، و يختار لها نمط من الخطوط يتناسب و كونها مدخل البحث، و يفضل ان يفرد لها صفحة مستقلة، ووجودها ضروري من الوجهة الشرعية لقوله صلى الله عليه و سلم:" كل كلام أو أمر ذي بال لا يفتح بذكر الله فهو أبتر أو أقطع". روى الإمام البخاري في الأدب المفرد، عن أبي مسعود الحريري، قال: سأل رجل الحسن عن قراءة " بسم الله الرحمن الرحيم" قال: "تلك صدور الرسائل" و بوب لها فقال: (باب صدر الرسائل. بسم الله الرحمن الرحيم).

و يغني وضع البسملة في مدخل البحث، عن وضعها أو تكرارها في بقية الرسالة.

ب ـ الإهداء:

يكون الإهداء في بداية البحث، بعد صفحة البسملة، حيث يعبر الباحث أو الكاتب فيه عن عاطفة قوية واضحة اتجاه المهدى إليه. و يبدو أن الأوساط العلمية غير متفقة على وجوده في البحوث العلمية، و يفضل عدم وضعه في رسالة الماجستير أو الدكتوراه، خصوصا و أن هذين البحثين يعدان مجال امتحان و اختبار للباحث، و هما عرضة للتغيير و التبديل، أو الرد و الرفض. فإن كان و لابد فلا مانع من السماح للباحث من وضع الإهداء، تعبيرا عن بعض مشاعره ، و تفريغا لبعض عواطفه.

أما فيما يتعلق بالكتب المنشورة الخاصة بالمولفين، فلا بأس من وضع الإهداء، بل إن بعض الناس يعتبره من جماليات الكتاب، لأنه يمثل

خصوصية من خصوصيات الباحث، حيث يبلور اتجاهه العاطفي، و ينبغي أن تشكل الجهة التي خصها بالإهداء حيزا كبيرا حياته و اهتماماته، فيتم حصرها بالإهداء دون إسهاب أو شمول.

جـ- الشكر و التقدير:

يعد الشكر و التقدير من ضروريات البحث العلمي، حيث يخصص لمن كان سببا أو دافعا أو مساهما في إعداد البحث و إخراجه، و يتميز بعاطفة التقدير الهادئة البعيدة عن المغالاة في التأثر الوجداني، كما في الإهداء.

و بخلاف الإهداء فوجوده ضروري في البحث العلمي، إذ يعطي فكرة واضحة عن طبيعة المدخل المؤسسي و التخصصي للباحث. و يشمل ما يلي:

1- المؤسسة التي ينتمي إليها الباحث ممثلة برئيسها، و القائمين على إدارة أمرها.

2 ــ الكلية و القسم المعني بالباحث.

3 ــ المشرف على البحث، و لجنة المناقشة.

4 ــ كل من أسهم في إخراج البحث و إنجازه

و ينبغي على الباحث أن يراعي في تسجيله الشكر و التقدير الأمور التالية:

ا - أن لا يبالغ الباحث فيه فيتجاوز حدود الواقع

ب- تجنب الأسلوب العاطفي، خلافا لما في الإهداء.

جـ- أن لا يكون الهدف منه التودد و المحاباة و المجاملة، و لا يستدر في الشكر و التقدير عطف الآخرين، بل ينبغي أن يكون لمن هو أهل له، و من كانت له مشاركة فاعلة في إنجاز البحث و إخراجه.

د- تكون العناصر التي أحيطت بالشكر و التقدير محدودة العدد، تتناسب و طبيعة الخدمة للباحث، فلا يبالغ في ذكر من يخصهم بالشكر و التقدير.

د- التقديم:

إن الأبحاث العلمية التي تفرض نفسها في السوق بسبب شهرة المؤلف قليلة جدا، و هذه لا تحتاج إلى من يقدم لها، لانتقاء الفائدة منها. أما معظم البحوث التي لم يكتسب أصحابها شهرة بعد، فهي بحاجة إلى مؤلف مشهور يقدمها لتلقى رواجا في نشرها و بيعها، و قبولها عند قرائها.

و يفضل في الأوساط الأكاديمية أن يتولى المشرف على الرسالة التقديم لها، إذا ما رغب الباحث نشر رسالته في كتاب مطبوع.لأن ذلك يعزز من عملية و منهجية الكتاب، و بالتالي فرصة نشره. و إذا ما تولى كاتب آخر غير المشرف الأصلي على الرسالة تقديم الكتاب، فإن ذلك قد يثير بعض التساؤلات التي تبعث الريب و الشك في نفوس القراء.

أما ما يجري في بعض دور النشر من تقديمها للكتب التي تتولى نشرها، فإن ذلك لا يعول عليه في الأوساط العلمية و الأكاديمية، كونه يهدف إلى تحقيق فرص البيع، و زيادة الأرباح، و ليس فيه من قيمة علمية تخدم البحث أو الباحث.

2- المقدمة:

المقدمة هي المدخل الرئيسي التي ينفذ منها القارئ إلى موضوعات البحث. و تأتي من حيث الأهمية بعد العنوان مباشرة. و هي بمثابة عقد أدبي بين الباحث و القارئ، لأن جميع القضايا المنهجية التي ألزم الباحث بها نفسه في المقدمة، عليه تحقيقها في موضوعات بحثه.

و يميل بعض الباحثين إلى إحلال الفصل التمهيدي بدل المقدمة، خاصة في البحوث الميدانية، إذ يضم الفصل التمهيدي مقدمة مختصرة تهدف إلى تهيئة

القارئ في الدخول إلى موضوعات البحث. حيث يبرز الباحث فيه أسئلة الدراسة، و تحديد أبرز المشكلات التي يرغب في علاجها في بحثه. إضافة للعناصر التي سنشير إليها في محتويات المقدمة.

محتويات المقدمة:

لا توجد عناصر متفق عليها يشترط توافرها في جميع المقدمات، لأن محتوياتها تختلف من بحث لآخر، فهناك عناصر رئيسية ينبغي على الباحث أخذها بعين الاعتبار، و لا يستغني عنها إلا لضرورة يفرضها نوع أو واقع البحث. و هي:

أ- أهداف البحث:

لا مناص من تحديد الأهداف التي تكمن وراء اختيار البحث، و يشمل ذلك الهدف العام، و الهدف الخاص الذي يصب في ذات التخصص، و تنطوي فيه مشكلة الدراسة الأساسية، و التي تعرض إليها بعض الباحثين بصيغة سؤال لتركيز الاهتمام إلى موضوعها، و يرون في ذلك أمرا ضروريا. و الواقع أن كلا الصياغتين (الخبرية أو الاستفهامية) لا تغير من مقاصد البحث شيئا، إذ العبرة في وضوح الهدف، لا في أسلوب عرضه.و تتفرغ عن الهدف الرئسي للدراسة أهداف أخرى تصب فيه، يمكن أن نجد لها أرضية في ثنايا أبواب أو فصول أو مباحث الدراسة. بل إن بعض الدراسات التي تعرض فيها أهداف الدراسة على صيغة سؤال، تكون فيها الأبواب أو الفصول عبارة عن أجوبة لتلك التساؤلات.

ب- حدود البحث:

يمكن تحديد موضوع البحث ضمن أطر منهجية تحكمها عوامل عدة، مثل:

- العامل الزماني، و يمثل الفترة الزمنية التي يغطيها البحث.
- العامل الجغرافي، ويمثل المساحة الجغرافية التي يتحدد بها البحث.
- العامل السكاني، وهو الذي يحدد مجتمع الدراسة.
- عوامل أخرى قد يفرضها نمط البحث، أو نوع الدراسة، أو طبيعة المؤسسة التي ينتمي إليها الباحث، هذه العوامل يمكن أن يجتهد في تعيينها وفقا لمناسبة الحال.

إذن على الباحث أن يجتهد في تحديد موضوع بحثه في إطار العوامل المشار إليها أعلاه، مع المساحة الزمنية المسموح بها لإنجاز بحثه، بحيث يحاول أن يخرج بمحددات يصعب بعدها الاقتصار أو الاختزال. ويفضل أن يحدد الباحث الموضوع في عنوانه، فإن تعذر ذلك ، فلا مناص من تحديده في المقدمة .

ج- بيان أهمية البحث وسبب اختياره:

يعلل الباحث أهمية و مكانة البحث في حقل التخصص، سبب اختياره له و بيان مقدار التصاقه بمجال تخصصه، ومدى حاجة المجمع إلى نتائجه

د- التعريف بأهم عناصر البحث:

يقوم الباحث باستعراض موجز لأهم العناصر و المضامين التي تناولها في متن بحثه في المقدمة

هـ- الدراسات السابقة

هي تلك الدراسات المتخصصة ذات العلاقة الوثيقة بموضوع البحث. والتي سبق للباحثين تناول جانب منها. وتشمل:

- الرسائل الجامعية(الماجستير أو الدكتوراه)

- البحوث العلمية المحكمة، سواء قامت بإصدارها مؤسسات أكاديمية، أو غير أكاديمية، لها اهتمامات في مجال البحث العلمي.
- المؤلفات المنشورة التي تخضع لمنهج البحث العلمي.

هناك مؤلفات لا تعد من الدراسات السابقة منها:

1- البحوث التي تناولت طرف يسيرا من موضوع البحث، من غير أن تشكل حيزا كبيرا من دائرة تخصصه.

2- المؤلفات التي عرضت البحث، لكنها لا تخضع لمنهجية البحث العلمي.

3- مصادر التراث، التي تشكل جانبا مهما في التأصيل.فإنها تعد من مصادر البحث الأصيلة، و ليست من الدراسات السابقة.

لذا يلزم الباحث الإشارة إلى الدراسات السابقة بدقة و أمانة في مقدمة بحثه، ليمكن القارئ من تكوين تصور دقيق لحجم الإضافة العلمية التي أحدثها فيه، ثم التمييز بين عطاء السابقين، و إضافة الاحقين، ليتضح بجلاء نقطة البداية التي انطلق منها الباحث. وفي هذا الاتجاه المنهجي يمكن حصر حجم السرقات العلمية في مجال البحث.

وليس من حق الباحث أن يلجأ إلى إخفاء كثير من الحقائق التي تخص الدراسات السابقة، أو يحاول التقليل من أهمية النتائج التي حققتها، حتى يزيد من أهمية بحثه، ليوهم القارئ بأنه أتى بشيء عجز عنه السابق.

و- منهج الباحث

على الباحث أن يتبع منهجية علمية يوضحها في المقدمة، تظهر في ثنايا بحثه، تتضمن:

أ- إيضاح الطريقة المستخدمة في البحث، هل هي استقرائية، أم وصفية، أم تحليلية، أم تاريخية، أم ميدانية...؟

ب- بيان الأسلوب الذي تناوله الباحث في صياغة الفقرات، و توضح مداخله فيها، و طريقة اقتباس النصوص وتوثيقها.

جـ ـ الإشارة إلى نوع الوسيلة المستخدمة قي إعداد البحث، خصوصا إذا كان في المجال التطبيقي الميداني.

د- إيضاح الرموز و المختصرات التي ورد ذكرها في البحث.

هـ- بيان مختصر لمخطط أو هيكلية البحث، و يكون ضمن الخطوات التالية:

- يسجل مخطط البحث بشكل مجرد مختصر دون أي توضيح للموضوعات المدرجة تحت العناوين، حيث يترك العنوان يتحدث عن نفسه، لأن هذا الموطن ليس مجالا للسرد والشرح.

- يندرج ضمن المخطط ذكر المقدمة، مع عناصرها باختصار وإن كان في المخطط فصل تمهيدي فيذكر مع عنوانه وعناصر محتوياته.

- يورد الباحث عناوين الأبواب والفصول والمباحث، أو الفصول و المباحث و المطالب عند عدم وجود الأبواب. وبعد ذلك عناصر الخاتمة (النتائج والتوصيات)، و أخيرا الفهارس.

3- الخاتمة وملخص البحث:

أ- الخاتمة:

تأتي في نهاية البحث، وتكتب بعد فراغ الباحث من إعداد متن بحثه، و أبرز ما تتضمنه الخاتمة:

- نتائج البحث، و ما توصل إليه الباحث من تحقيق إضافات جديدة، أو فوائد علمية ضمن مجال تخصصه، بعيدا عن السطحية والعمومية.

- توصيات الباحث، لتنبيه الباحثين بعده، لمواصلة الطريق في الاتجاه الذي يرى فيه ضرورة المتابعة، و استمرار البحث، لاستكمال جوانبه، وإتمام الفائدة.

ب- ملخص البحث:

تكمن فائدة البحث في أنه يعطي صورة مجملة عن أهم أهداف البحث، وأبرز محاوره، وأهم النتائج التي توصل إليها الباحث. فالأصل أن ملخص البحث يكون شاملا لجميع البحث، لكن إن كان البحث فيه من السعة ما يلزم عمل ملخصات بطريقة ما، فلا مانع من عمل ملخص لكل باب، و يكون في بدايته، وإن كان أوسع من ذلك، يعمل ملخصا لكل فصل.و يشترط في الملخصات أن لا يضيف الباحث فيها مادة جديدة للبحث، كما و يشترط فيها الاختصار الشديد، و لا يلزم فيها الإحالات في الحاشية على الأغلب.

11 ـ أسئلة التقويم الذاتي:

س1: ما هو البحث العلمي على العموم و البحث التربوي على الخصوص؟

س2: ما هي خصائص البحث التربوي؟

س3: كيف يمكن اختيار مشكلة بحث تكون قابلة للدراسة؟

س4: ما هي الإشكالية؟

س5: كيف تكتب الإشكالية؟

س6: ما هي العوامل المؤثرة في اختيار مشكلة بحث؟

س7: عادة ما يصل الباحث في نهاية إشكالية بحثه إلى مفهوم أو عدة مفاهيم، فكيف تتم عملية تحديدها؟

س8: ما هي أهم شروط الفروض العلمية؟

س9: استخرج المتغيرات المستقلة و التابعة من الفرضيات التالية:

أجوبة التصحيح الذاتي :

ج1: إن البحث العلمي عبارة عن استقصاء دقيق و منظم لظاهرة ما باستخدام المنهج العلمي بتقنياته المختلفة الكمية و الكيفية. و ذلك بهدف اكتشاف حقائق و قواعد عامة يمكن التحقق منها مستقبلا، و يمكن الاستفادة منها في الحياة العلمية و العملية. أما البحث التربوي فلا يتميز عادة عما سبق ذكره إلا بتخصيص موضوعات الدراسة بالمجال التربوي.

ج2: ينطلق البحث التربوي من ظاهرة تربوية يحيط بها الغموض أو تحتاج إلى تفسير، مما اصطلح عليه علماء المنهجية ب "مشكلة البحث". و مشكلة البحث هذه تجعل الباحث يشعر بحب استطلاع لفهمها، فيبدأ بطرح تساؤل محوري يمكن أن تترتب عليه تساؤلات فرعية بغية فهمها أو تفسيرها. و هو بذلك يحاول جاهدا الإجابة عن الأسئلة التالية: ماذا أدرس؟ لماذا؟ وكيف؟

أي أن البحث التربوي بحث هادف و موجه يعمل على دراسة ظواهر تربوية اجتماعية بالخصوص، و هو بذلك يتطلب خطة و تصميما محكمين لمشكلة بحث يجب أن تكون هي الأخرى واضحة في ذهن الباحث.

ج3: إن اختيار مشكلة ما يخضع أساسا لطبيعة اهتمام الباحث و قدرته على الفحص و التمحيص و على بعد نظرة وحدته، إذ لا وجود لقوالب جاهزة أو صفات مسبقة قابلة للتعميم. إن أقصى ما يمكن تقديمه في هذا المجال هو بعض القواعد العامة التوجيهية. و فيما يلي بعض النصائح التي قدمها Asti Vera : (لاختيار بحث قابل للدراسة) .

- الانتباه إلى الاختلافات و التناقضات الملازمة عادة للقضايا الجدلية و للنتائج غير المثبتة أو المبرهن على صحتها.

- إتباع توجيهات و اقتراحات القراءات و المحاضرات أو هواجس التفكيـر الشخصي ذاته.
- التبحر في تخصص أو أكثر.
- التمرن على التواضع أمام العقبات التي قد تعترضنا.
- التمرن على القراءة و الاستماع و العمل النقدي.
- البدء ببحث ما و الانتباه إلى المشاكل التي قد يثيرها.
- المواضبة على فحص المشكلات المختارة من قبل.
- يجب الأخذ بعين الاعتبار بأن اختيار مشكلة بحث ما يجب أن يكون عبارة عن اكتشاف و ليس مجرد اختيار تأملي نظري، و لذلك...
- يجب الانطلاق من الاتصال الحميم بالواقع الاجتماعي و بالمعرفة العميقة بالنظرية العلمية و تراثنا الحضاري عموما.
- يجب أن تتضح ملامح المشكلة و تكتمل طوال عملية البحث.

ج4: يمكن القول باختصار أنها عبارة عن ذلك الإطار النظـري الشخـصي المبني حول تساؤل رئيسي، فرضيات بحث و خطوط تحليلية تسمح بمعالجة الموضوع المختار. و هي بالطبع، قابلة للتكور و النضج مع تقـدم البحـث. و لمزيد من التوضيح، انظر الأسئلة الموالية بإجابتها التوضيحية.

ج5: في الحقيقة لا توجد قوالب جاهزة موجهة لكيفية كتابة الإشكالية لأنهـا تعتبر أصلا الإطار النظري الشخصي الذي يتم من خلالـه طـرح مـشكلة البحث. و لكن لا يمنع من وجود بعض الموجهات العامة التي ينصح بأخذها بعين الاعتبار:

- يمكن عرض الإشكالية و تحليلها تحليلا مترابطا و في أسلوب تحريـري مركز و متبلور، معبرين عن وجود مشكلة بعينها لها دلالتها السوسيولوجية.

- كما يمكن تحديدها عن طريق صيغة التساؤلات، على أن نحيط هذه الأخيرة بعدد كبير من المتغيرات الملائمة لإشكالية البحث تبنى حسب نموذج تحليلي منطقي.

و في كلا الحالتين، على الباحث أن يلتزم ببعض القضايا الهامة، منها:

- عزل الأفكار البعيدة عن موضوع البحث و التركيز فقط على الأفكار المشكلة للبحث المدروس و بأسلوب واضح و دقيق.

- تحديد الأبعاد الحقيقية للمشكلة، بؤرتها و أطرافها، و ذلك بالانطلاق من العام إلى الخاص مع إبراز العلاقة القائمة تدريجيا بين مختلف متغيرات هذه الأبعاد بموقعه أو إدراج هذه الطريقة في طرح المشكلة ضمن إطار نظري يتم اختياره بوضوح.

- الابتعاد عن الغموض و التناقض عند العرض و التحليل بتوضيح ماذا نريد ان نبحث و لماذا؟ توضيحا معمقا يعتمد في غالب الأحيان على الوسائل النظرية الضرورية (تراث نظري و دراسات ميدانية...) التي تساعدنا على تحديد المفاهيم الأساسية و الارتباطات الموجودة بينها لنخلص في الأخير إلى تساؤل رئيسي أو فرضية عامة تعكس أساسا عنوان البحث.

و على العموم يمكن القول بأنه لا وجود لإشكالية بدون ظاهرة مقلقة تضغط بإلحاح و ترقي إلى مستوى الحيرة، يعقبها تساؤل رئيسي، و لا تساؤل جدي بدون جهاز مفاهيمي، أدوات فكرية، تفكير نظري و بالتالي بدون معرفة نقدية بمختلف المداخل و التفسيرات النظرية-النامية أو الجاهزة- المتعلقة بالموضوع.

أما فيما يخص أهم الخطوات المنهجية المتبعة في صياغتها - بعد إبراز عنوان البحث طبعا- فيمكن تلخيصها فيما يلي:

- التصريح بالأبعاد التي ستتناولها الدراسة مقابل التي تستبعدها، مما قد لا يظهر بوضوح في العنوان الرئيسي للبحث، و ذلك مع الأخذ بعين الاعتبار مسألة التدرج في الطرح أي الانتقال من العام إلى الخاص أو العكس، من المحسوس إلى المجرد أو العكس... للوصول إلى اختيار تساؤل رئيسي و مركزي (دقيق، واضح، و مركز) بالنسبة للموضوع المختار، يعرض من خلال بضعة أسطر الفكرة الأساسية في البحث و التي تسمح مبدئيا بتعميق العنوان و تحديده بدقة أكثر.

- توضيح الأسباب و الدوافع التي قادت الباحث للقيام به.

- توضيح الجوانب النظرية و التطبيقية المقصودة بالدراسة.

- تبيان الفائدة النظرية و/أو العملية للبحث و أهميته في تطوير جانب معين من جوانب المجتمع أو في حل مشكلة مجتمعية ما.

- تحديد الإطار النظري للبحث أي الخلفية النظرية (نظريات، مدارس فكرية) التي يعتمد عليها الباحث مع التبرير.

- عرض الدراسات السابقة.

- توضيح منهجية البحث التي تساعد الباحث على جمع البيانات و تصنيفها و تحليلها و التعليق عليها.

- تحديد مجال البحث ووحدته.

- تحديد أهم متغيرات الدراسة ففرضياتها بعقد العلاقة بين هذه المتغيرات.

- تحديد المفاهيم العلمية و المصطلحات الفنية الداخلة في الدراسة.

- تقديم خطة تحرير البحث التي يجب أن تتمثل أساسا في صياغة المادة و بنائها لتوضيح الفكرة الأساسية في البحث و الإجابة على تساؤلاته.

- و في الأخير، يمكن القول أنه لا يمكن القيام بأي بحث علمي نـاجح لـه أهميته النظرية أو العملية دون تحديد عنوانه و صياغته مجاله (المعرفـي، الجغرافي و الزمني) و تحديد أبعاده و تثبيت أهدافـه الأساسـية و كيفيـات تنفيذه، مما قد يجعله متميزا عن المواضيع الأخرى المحيطة به

ج6: هناك جملة من العوامل تؤثر في اختيار مشكلة بحث دون غيرها تبعـا لـ" محمد شفيق"- فيما يلي:

- إحساس الباحث بالمشكلة و شعوره و اهتمامه بها.
- أن يكون موضوع البحث ذا قيمة و أهمية علمية.
- جدة الموضوع و حداثته.
- توفر المصادر و المراجع العلمية و البيانات اللازمة للمشكلة موضوع الدراسة.
- إمكانيات الباحث المادية، البشرية و الزمنية المتاحة له، و كذا تخصصه.
- عدم اختيار مشكلة كبيرة و متشعبة.
- دراسة الصعوبات التي يمكن ان تحيط بمشكلة بحثه.

ج7: نود قبل كل شيء الإشارة إلى أن المفهوم أو المصطلح ليس هو الكلمة أو الرمز بل هو مضمونها أو دلالتها اللفظية مصاغة في شكل من التعمـيم والتمييز الخاصين. فإذا كان يمثل معنى أو مجموعة معان مجردة، فإننا نعبر عنه برمز لغوي واحد يسمى لفظا أو مصطلحا مثل "العلم"، أو بتعبير مثـل "العلم الإلهي"، و في حالة المفاهيم الضيقة المحددة نضع لفظا بازاء المعنى، و ينتج عن ذلك مصطلحا يتفق عليه أهل علم معين، و لكننا عادة ما نواجـه مشكلة مع المفاهيم التي تتعدد معانيهـا و تتـسع دلالاتهـا مثـل المفهـوم

الاصطلاحي للديمقراطية و غيرها من المفاهيم الشائعة في العلوم الاجتماعية، و لذا وجب توضيحها.

أما عملية تحديد المصطلحات في حد ذاتها فهي ضرورة معرفية لا تتم بطريقة عفوية أو عشوائية بحيث ترصد التعاريف و تستعرض كيفما اتفق، بل يجب اعتماد أي منطق عملي أو وحدة منهجية ملائمة لها. و فيما يلي أهم الطرق العلمية التي يمكن اتباعها في تحديد المصطلحات:

- معالجة التعاريف القديمة و الحديثة المتوفرة للمصطلح مع احترام تسلسلها الزمني أو أي منطق علمي آخر (كمؤشر التخصص العلمي: علماء اللغة-النفس-الاجتماع...، الانتمائي الجغرافي، السياسي...).

- محاولة الوصول إلى بؤرة أو لب المعنى الذي تشير إليه معظم هذه التعاريف و ذلك بتحليل بنيتها إلى مجموعة عناصرها المكونة لها و التي تكون عادة متفاوتة الدرجة من حيث البناء و الأهمية: عناصر أساسية أو مركزية تتمتع بأسبقية منطقية و بدرجة أكبر من التجريد و أخرى فرعية مكملة لها قد تشتق منها أحيانا أو تطرأ على المفهوم خلال سيرورته الفكرية التاريخية.

- محاولة تقديم تعريف أولي واضح مبني على المعنى المركزي، مع وجوب تغطيته لجميع المجالات و الأبعاد التي لها علاقة بأهداف الدراسة و مجالاتها.

- و أخيرا يعرض التعريف المعتمد على متخصصين (أساتذة أو غيرهم) ليراجع أو يعدل عند الضرورة.

ج8: تشترط بعض الأدبيات المتخصصة في أن تكون الفروض:
- واضحة، محددة و خيالية من الإسهاب و الغموض و التشويش، - قابلة للاختبار و الفحص و التحليل، أي توفر الأساليب و الأدوات التي يمكن استخدامها في قياسها.
- منسجمة و مترابطة و أن لا تكون متعارضة و متناقضة.

ج9: تحتوي هذه الفرضية على وحدتي ملاحظة: المعلمون و المعلمات يعبران عن بعدي الجنس في هذه المهنة. إن متغير الجنس هذا هو الذي يمثل المتغير المستقل في الفرضية، و يمثل الميل إلى الإضراب المتغير التابع للجنس.

ب- إذا ارتفعت وتيرة التفاعل بين شخصين، فإن درجة تعاطفهما مع بعض ترتفع أيضا، و العكس بالعكس.

الجواب: إن تعبير "العكس بالعكس" يشير على إمكانية كل متغير أن يكون مستقلا أو تابعا. و لذا، فإن ترتيبهما هو الذي يحدد صفتي الاستقلالية أو التبعية.

جـ- إن جميع النخب تحاول المحافظة على التنسيق و المراقبة.

الجواب: لا تحتوي هذه الفرضية سوى متغيرا واحدا: المحافظة على التنسيق و المراقبة. و مع ذلك يمكن اعتبار هذا المتغير الوحيد في حالة دراسته متغيرا تابعا لمتغير غير معلن عنه.

د- إن المستوى المهني للأفراد يتوقف على ذكائهم، درجة تعليمهم و مهنة آبائهم.

الجواب: تتكون هذه الفرضية من أربعة متغيرات: ثلاثة منها مستقلة (هي عوامل تفسيرية): الذكاء، المستوى التعليمي و مهنة الأب، و متغير واحد تابع: المستوى المهني.

12 ــ قائمة المراجع :

1- **مناهج البحث في علوم التربية و علم النفس**. الدكتور تركي رابح. المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر 1984.

2- **أسس البحث و تقنياته في العلوم الاجتماعية**. د. فضيل دلوي. ديوان المطبوعات الجامعية قسنطينة.

3- **مناهج البحث العلمي و مناهج تحقيق المخطوطات** . عز الدين شريفي. دار شريفي للطباعة و النشر و التوزيع الجزائر 2005.

4- **المنهج الحديث للبحث في العلوم الإنسانية**. د. فاروق السمراني. دار الفرقان للنشر و التوزيع 1996.

5- **البحث التربوي و كيف نفهمه**. د. محمد منير مرسي. عالم الكتب 1994 القاهرة.

6- **مقدمة في علم النفس**.لندال- دافيد وف.ترجمة سيد الطواب.د محمود عمر، د.نجيب عزام. الدار الدولية للنشر و التوزيع.

7- **مناهج البحث التربوي**. د. حسن منسي. دار الكندي للنشر و التوزيع. الأردن 1995

8- **منهجية البحث**. إعداد هيئة التأطير بالمعهد. الحراش 2005.

مـــادة التشـــريـــع المـــدرســـي

بسم الله الرحمان الرحيم

(وأنزلنا إليك الكتاب بالحق مصدقا لما بين يديه من الكتاب ومهيمنا عليه فاحكم بينهم بما أنزل الله ولا تتبع أهواءهم عما جاءك من الحق لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا). صدق الله العظيم

مقـــدمـــة

يستجيب هذا العمل الذي يندرج في إطار السياسة التربوية التي تنتهجها وزارة التربية الوطنية وتعتمدها مديرية التكوين، للمطلب المشروع لموظفي قطاع التربية بتوفير التوثيق في مجال التشريع المدرسي، ونظرا إلى أن الجزائر تسعى إلى إحداث إصلاحات كبري، بل شرعت فيها فعلا. في جميع الميادين. وميدان التربية ميدان هام وخطير في ذات الوقت، وخاصة في ظل الإصلاحات الجديدة التي شهدتها منظومتنا في السنوات القليلة الماضية ،فإن الأمر يقتضي دراسة موضوع الوظيفة العمومية بكل قوانينها وتشريعاتها. واسهاما منا بهذا المجهود الوطني نقدم هذا السند التكويني، من أجل إبراز القواعد القانونية والتشريعية التي تحكم المؤسسات والأفراد بشكل يسهم في دفع الموظف للقيام بمهامه بأسلوب أكثر نجاعة، باعتباره القوة الدافعة لعجلة التطور و التقدم والمورد الذي لا ينضب في رفع مستوى المردود التربوي .

إن ثمة علاقة وثيقة بين التشبع بالثقافة القانونية وبالنصوص التشريعية من جهة، وتحمل المسؤولية في إطارها من جهة ثانية، بما يحفظ للمجتمع وللفرد المصلحة المتبادلة، ويقوي فاعليتها. إن الحاجة إلى التشريع المدرسي ضرورية للموظف من أجل ضمان السلوك السليم والسير الفعال للمؤسسة، لأن الموظف إذا لم تتوفر لديه مجموعة من الكفايات تؤهله للقيام بمهامه قد يقع في الأخطاء المهنية تضر بمصلحته ومصلحة المؤسسة مما ينتج عنه فقدان الثقة بين الموظف ومحيطه.

ومساهمة منا في تكوين الرصيد الثقافي في مجال التشريع المدرسي وتوفيره بين يدي معلمينا في الميدان باعتبار أداة ضرورية من أدوات العمل لا تقل

أهمية عن عناصر العملية التعليمية، نقدم هذا السند التكويني بكل تواضع، أملنا أن يكون هذا السند دليلا يسترشد به المعلمين في أداء مهامهم ويساعدهم على ما يعترضهم ويواجههم من مشكلات، ويساعدهم كذلك على حلها بما يقدمه لهم من معلومات مفيدة هي بالنسبة للأغلبية مراجعة لهم.

المنهجية المتبعة :

إننا في عرضنا لهذه الوحدات التكوينية راعينا السهولة، بالاعتماد على منهجية بسيطة وواضحة. ومن خلال ممارستنا المهنية الطويلة وثمرة تجربة متواضعة حصلنا عليها في الميدان. كما أضفنا ما وجبت إضافته من مستجد ومستحدث في التشريع المدرسي.

أما المحور الأول والثاني فخصصناهما للإدارة المدرسية على مختلف المستويات المركزية منها والولائية حتى يطلع المعلمون على البنى المختلفة لقطاع التربية والتكوين. أما المحور الثالث فقد رغبنا أن نقود المعلمين إلى المسائل التي تهمه كموظف، و نعني كل ما يتعلق بمجرى حياته المهنية حتى لا يبقى غافلا عن واجباته وحقوقه في شتى المجالات.

والله نسال ونرجو أن نكون قد وفقنا في تقديم عمل سيجد فيه المعلمون ما يثير فضولهم، ويحفزهم إلى تعميق معارفهم في قضايا التشريع المدرسي.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل ...

الإرســـال الأول

الســــــــداســــــي الأول

الـــمـــحـــور الأول

مدخـــل إلـــى التـــشـــريـــــع المــــدرســــــــي

فهرس الموضـــوعـــات

الإرسال الأول

الصفحة

تطور النظام التربوي في الجزائر

ورثت الجزائر المستقلة، بعد ما استرجعت سيادتها، نظاما تعليميا مهيكلا حسب الغايات والأهداف التي رسمها له النظام الاستعماري الفرنسي تتمثل في محو الشخصية الوطنية، و خدمة مصالحه المختلفة.إذن كان من اللازم أن تغير هذه المنظومة التربوية شكلا ومضمونا وتعوض بمنظومة تربوية جزائرية تعكس خصوصيات ومقومات الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية، ولكن كانت ظروف هذا الاستلام صعبة نظرا لثقل الماضي بكل تبعاته وأبعاده.

وللوقوف على تطور هذا النظام لا بأس أن نعرج على المراحل التي قطعها نظامنا التربوي إبان الإستعمار الفرنسي :

1 ــ مرحلـــة ما قبل 1830 : باعتراف الكثير من ممثلي الجيش الفرنسي والإدارة الإستعمارية، كان التعليم منتشرا في الجزائر كما كان تنظيم التربية يتمثل في الآلاف من المدارس وفي مصلحة عمومية واسعة النطاق مفتوحة لجميع السكان.

2 ــ مرحلة ما بين 1930 و 1962 : إن الإدارة الاستعمارية، إيمانا منها بخطورة التربية السائدة آنذاك على وجودها في الجزائر عهدت إلى تخريب الهياكل ومراكز التثقيف والتعليم وانتهجت اتجاهات إيديولوجية استعمارية تتمثل في المشاريع التعليمية التي حاولت السلطة الاستعمارية تطبيقها. والحقيقة أن هذه المشاريع ما هي إلا مخططات تهدف إلى هدم الشخصية الجزائرية وتشويهها. ومن هذه المخططات ما يلي :

أ) ــ المخطط الأول لنشر التعليم في الجزائر وضع سنة **1880** بقصد نشر اللغة الفرنسية وإبعاد الجزائريين عن لغتهم.

ب) ــ المخطط الثاني كان سنة **1908** وهو محاولة ثانية لتكييف المخطط الأول المعارض قصد إعادته للميدان. فقوبل بالمعارضة من قبل الجزائريين.

ج) ــ المخطط الثالث وضع أثناء الحرب العالمية الثانية **1944** و كان مصاحبا لأحداث 8 ماي **1945** حورب من طرف الجميع جزائريين ومعمرين فباء بالفشل.

د) ــ المخطط الرابع وضع سنة **1958** وكان متزامنا مع مشروع قسنطينة الشهير أثناء حرب التحرير وقد لاقى هو الآخر معارضة ورفضا من طرف الجزائريين. بالرغم من هذه المخططات فإن التعليم العمومي الفرنسي لم يكن منتشرا إلا على مستوى المراكز الكبرى التي يتواجد فيها أبناء المعمرين.

3ــ مرحلة ما بعد الإستقلال 1962. كان من الطبيعي أن تشرع الدولة الجزائرية في سن قوانينها القومية والخروج من دوامة التبعية القانونية المؤقتة، لأننا ورثنا في ميدان القانون تشريعا وتعليما لا ينسجم وطموحات الشعب الجزائري من حيث الأهداف ولا يلبي الحاجات والمطالب من حيث الهياكل. ومن جهة أخرى ورثنا نقصا مخيفا في الإطارات التي يمكنها أن تنهض بقطاع التربية والتعليم، ولتعويض هذا النقص استعانت الجزائر بالدول الشقيقة والصديقة في هذا الشأن.أما على مستوى التشريع المدرسي فكان تكييف القوانين وفق متطلبات السياسة القومية للدولة الجزائرية وحسب مواثيقها لأن بعضها كان يتعارض ويتناقض والمبادئ المنصوص عليها في الميثاق والدستور الجزائريين.

إصلاح النظـــام التـــربوي في الجـــزائـــر

من الضروري بعد فترة زمنية معينة من تطبيق أي نظام إخضاعه للتقويم والإصلاح. وانطلاقا من التوجهات الكبرى للسياسة الجزائرية فقد تقرر إصلاح شامل للنظام التربوي الذي بدأ في سنة **1980** بإقامة المدرسة الأساسية وقبلها اتخذت عدة إصلاحات وتحويرات وتعديلات جزئية بطبيعة الحال ولكن كانت ذات أهمية كبرى وقد تمت بناء على ثلاثة اختيارات :

- الإختيار الوطني بإعطاء التعريب والجزأرة ما يستحقان من العناية بهما .
- الإختيار الثوري بتعميم التعليم وجعله في متناول الصغار والكبار.
- الإختيار العلمي، وتفتح التعليم نحو التحديث والعصرنة وبالتحكم في العلوم والتكنولوجيا و قد تجسدت بالفعل هذه الإختيارات الأساسية .

غايات النظـــام التـــربـــوي في الجـــزائـــر :

بعد السبعينات أصبحت وزارة التربية الوطنية تهتم أكثر فأكثر بإعداد منظومة تربوية جديدة وقامت مختلف المصالح بعدة تجارب تمت بإصدار الأمر رقم **35 ـ 76** المؤرخ في **16** أفريل **1976** الذي يتعلق بنظام التربية والتكوين. وهو عبارة عن قانون أساسي خاص بالتربية. وتحدد هذه الأمرية ـ السائرة المفعول في انتظار ما سيتمخض عنه النشاط الجاري لإصلاح المنظومة التربوية في إطار التحولات التي يشهدها المجتمع الجزائري ـ غايات النظام التربوي الجزائري المتمثلة في :

- يستمد النظام التربوي مبادئه من القيم العربية ـ الإسلامية ومبادئ الاشتراكية.

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة وتتضمن هذه الغاية مبدأين أساسين هما : مبدأ النضج الواعي، ومبدأ الاندماج في الحياة. الاجتماعية والمهنية.
- اكتساب المعارف العامة والتكنولوجية .
- الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة الاجتماعية .
- تنشئة الأطفال على حب الوطن .

الوحـــــدة التكوينية الأولى : مـــدخل إلى التشريع المدرسي

الكفـــاءة المـــستهدفة :

أن يميز المعلم بين مختلف المصطلحات والنصوص التشريعية .

المفاهيم والمصطلحات الواردة في الوحدة :

الدستور : هو أعلى التشريعات في الدولة، ويشتمل على مجموعة من القواعد القانونية التي تبين نظام الحكم وتحدد السلطات وتوضح حقوق وواجبات وحريات الأفراد.

المصدر : يقصد به المنبع الذي تستمد منه القاعدة القانونية وجودها وقوتها.

التشريع : مجموعة من القواعد القانونية التي تضعها السلطة المختصة في الدولة وفقا لإجراءات معينة مصاغة في نصوص مكتوبة، وتكتسب قوتها الإلزامية بصدورها من السلطة العامة المختصة.

القانون : هو مجموعة من القواعد التي تحكم سلوك الأفراد فـــي المجتمـــع والتي يتعين عليهم الخضوع لها ولو بالقوة، إذا لزم الأمر.

التشريع المدرسي : مجموعة النصوص التشريعية ــ (قوانين وأوامر ومراسيم) والتنظيمية ــ (مراسيم تنفيذية وقرارات ومناشير) الخاصة بتنظيم قطاع التربية.

مدخل إلى التشريع المدرسي

مقدمة :

التشريع المدرسي موضوع واسع ومتعدد العناصر والأطراف، وهو مجال من المجالات الكبرى مهم ومتطور، يتميز بالتغير والتحديث استجابة إلى كل مستحدث ومستجد في ميدان التربية. ويهدف في مجمله إلى توفير الجو الملائم وظروف العمل الضرورية التي تمكن المدرسة من انجاز المهام المرسومة لها، وتنظيم الحياة الجماعية داخل المؤسسات التربوية وضبط العلاقات بين أعضاء الأسرة التربوية بمختلف أطرافها، وتزويد المؤسسات التعليمية بأدوات العمل الضرورية التي من شأنها أن تساهم في خلق ظروف العمل الملائمة والضرورية لأداء النشاط التربوي في مؤسسات التربية والتكوين، وتوفير الشروط المعنوية للعمل من أجل تحقيق الأهداف .

وسنتناول في هذه الوحدة بعضا مما يتعلق بالنصوص التشريعية الخاصة بقطاع التربية والتكوين، متوخين في ذلك إكساب القارئ ما يلي :

- القدرة على فهم النصوص التشريعية .
- حسن التصرف والتكيف معها.
- تنمية الحس القانوني، وبلورة الثقافة القانونية لدى المربين .

ونشير إلى أن العنصر البشري، في كل ذلك، هو المورد الأساسي للنصوص التشريعية، وتكمن أهميته في ما يضيفه على النص التشريعي من قيمة إنسانية أثناء التطبيق. وجدير بالذكر أن موضوعات هذا السند البيداغوجي لا يتضمن كل جوانب لتشريع المدرسي، غير أنها موضوعات مكملة لما درسته في حصص التشريع أو مثبتة وتذكيرا لها، وربما لبنة أوسع وأشمل

وأكثر حداثة ومتابعة للنصوص والقوانين التشريعية الخاصة بالمؤسسات التربوية الصادرة من الهيئات المخولة قانونا.

1ـ معنى التشريع المدرسي :

*** أولا: معنى التشريع في اللغة :**

ورد مفهوم التشريع في قواميس اللغة بمعان متعددة فكلمة :

ـ مشرع للقوم : تعني سن لهم شريعة أي وضع لهم قوانين وضوابط.

ـ شرع، شرعا، وشروعا : دخل الماء وشرب منه، ورد الماء.

ـ شرّع وأشرع الطريق : بينه .

ـ شرع في الموضوع :بدأ فيه .

ـ الشريعة : ما شرع الله لعباده من السنن والأحكام في مجالي الدين والدنيا.

*** ثانيا : في الاصطلاح :**

التشريع المدرسي كمركب إضافي يعني :

« مجمل القوانين واللوائح التنظيمية التي تتناول أوضاع الحياة المهنية لموظفي التربية والتعليم كالحقوق والواجبات. وكالتكوين والتوظيف والترسيم والترقية ونظام الأجور والتأديب والعطل ،وتحديد مهام الهياكل والمصالح وضبط العلاقات بين العاملين في القطاع...الخ».

تكون هذه التشريعات عادة في شكل مراسيم تنفيذية أو قرارات وزارية أو لوائح ومناشير تنظيمية صادرة عن السلطات الوصية .

للتشريع المدرسي مرجعيات تتمثل في: ثقافة المجتمع وحضارته وإديولوجيته (وضعه الاجتماعي والاقتصادي). و التطورات والمستجدات العلمية في

مجال التسيير والتنظيم .

لفهم مادتي القانون والتشريع المدرسي باعتباره جانبا قانونيا فهما صحيحا وتطبيق قواعده تطبيقا سليما ينبغي معرفة مصطلحاته وقوتها القانونية وتدرجها.

تكون مصادر ومستويات النصـــوص التشريعية واللوائح التنظيمية الخاصـــة بالقطاع كالتالي :

2 ـ مصادر ومستويات النصوص التشريعية :

تنقسم النصوص إلى قسمين : نصوص تشريعية، ونصوص تنظيمية .

* أولا : النصوص التشريعية :

1 ـ القانون : (LOI)

هو النص الذي يقره المجلس الشعبي الوطني ويصدره رئيس الجمهورية، يحدد القانون بصفة عامة القواعد والمبادئ الأساسية في المجالات المذكورة في الدستور، وهو المصدر النصي الأكثر أهمية .

تكون المبادرة في اتخاذ القانون سواء من طرف الحكومة أو من طرف النواب (20 نائبا على الأقل) لا يلغي ولا يعدل القانون إلا بقانون آخر.

2 ـ الأمر : (ORDONNANCE)

هو النص التشريعي الثاني الذي يتخذه رئيس الجمهورية في القضايا المستعجلة (حالة الطوارئ، الكوارث الطبيعية كالزلزال، الحروب). توقف صدوره بعد دستور 1989 وكان يصدر عن رئس الجمهورية في حال غياب المجلس الشعبي الوطني أو لدى انعدامه .

*** ثـــانيا : النصوص التنظيمية.**

1 ـ المرســوم :(DECRET)

هو النص الذي يتخذه رئيس الجمهورية (مرسوم رئاسي) أو مرسوم حكومي (مرسوم تنفيذي) في مسائل تنظيمية ليس لها مجال وطني، يمكن اتخاذه من طرف مجلس الوزراء كما يمكن اتخاذه خارج مجلس الوزراء.

توجد مراسيم فردية خاصة بتعيين كبار الموظفين وإنهاء مهامهم .

لا يلغي ولا يعدل المرسوم إلا بمرسوم مثله أو بنص أعلى منه درجة .

2 ـ القــرار : (ARRETE)

هو النص الذي يتخذه الوزير (أو الوالي، أو المدير التنفيذي) فيما يخص تسيير وزارته، مديريته في دائرة النصوص السارية المفعول. يعتمد شرعيا القرار على مرسوم ويحدد كيفيات تنفيذه .

ـ توجد قرارات فردية خاصة بتسمية الموظفين وعزلهم وترقيتهم وتأديبهم.

ـ القرار الوزاري المشترك هو القرار الذي يتخذه وزيران أو عدة وزراء .

ـ لا يلغي ولا يعدل القرار إلا بقرار أو نص أعلى منه درجة .

3 ـ المقرر : (DECISION)

هو نص تنظيمي مثل القرار يتخذه الوزير أو من فوض له حق الإمضاء في قضايا مختلفة .

*** هناك أنواع أخرى من الوثائق ذات الطابع التنظيمي تُسير بواسطتها شؤون الإدارة .**

أ) ــ المنشور : (circulaire) وثيقة إدارية توجه لعدة مرسلين إليهم من طرف السلطة العليا لعرض موضوع أو تبليغ توجيهات أو تحديد كيفيات تطبيق نصوص تنظيمية .

ب) ــ التعليمة : (note) تسمى هذه الوثيقة باسم محتواها وتوجه لعدة مرسلين إليهم كذلك، وهي عبارة عن امتداد شرعي لمرسوم، وتتميز عن المنشور كون صاحبها يعطي أوامر ينبغي مراعاتها وجوبا .

*** تنبيــــه** : تنشرا لقوانين والمراسيم والقرارات الوزارية المشتركة وبعض القرارات والمقررات في الجريدة الرسمية. للجمهورية الجزائرية.

3ــ أنواع التشريع :

للتشريع أنواع ثلاثة متفاوتة في درجاتها، فأعلاها درجة الدستور، ويعد التشريع الأساسي، وأوسطها التشريع العادي، وأدناها التشريع الفرعي.

3ــ1 الدستور : وهو التشريع الأساسي وهو أعلى التشريعات في الدولة.

3ــ2 التشريع العادي أو القانون : هو مجموعة من القواعد القانونية التي تقوم السلطة التشريعية أساسا بوضعها في حدود اختصاصها.

3ــ3 التشريع العادي أو اللوائح : ويقصد به اللوائح التي تختص السلطة التنفيذية بوضعها في حدود اختصاصها التي يحددها الدستور وهي ثلاثة أنواع :

لوائح تنظيمية ــ لوائح الضبط الإداري ــ تشريع الضرورة

* لوزارة التربية نشرة خاصة تسمى «النشرة الرسمية للتربية ». تنشر فيها القوانين والمراسيم التي لها علاقة بالتربية وكذا القرارات والمناشير والتعليمات

يمكن تقسيم التشريع المدرسي كذلك إلى نصوص أساسية وأخرى تنظيمية

الأولى : خاصة بتنظيم التربية والتكوين في الجزائر، وتعكس السياسة العامة والتوجه الإيديولوجي للنظام التربوي في الجزائر. منها على وجه الخصوص الأمر 76 ــ 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 ومراسيم لتطبيقه.

الثانية : أحكام تنظيمية تتعلق بحماية المؤسسات، وتنظيم سيرها...الخ. صدرت هذه المجموعة عن مديرية التوجيه والإيصال، المديرية الفرعية للتوثيق في نشرة وزارية في مارس 1993. باستثناء المرسوم التنفيذي وهو تنظيمي كذلك رقم 167/91 وهي كلها قرارات صدر جلها في سنة 1991.

ــ قسم خاص بالموظفين في ميدان التربية والتكوين ابتداء من توظيفهم إلى التقاعد، كما تشمل القرارات التي تحدد المهام والصلاحيات .

ــ قسم خاص بالتلاميذ .

ــ أحكام خاصة بالمجالس .

*التحكم في هذه الأحكام الأربعة وغيرها من النصوص التشريعية والتنظيمية الخاصة بالقطاع ستساهم وبفعالية في التسيير الناجع للمؤسسة وفي تذليل الصعوبات خاصة ما يتعلق بالعلاقات المهنية بين كل الفاعلين والشركاء.

4 ـ الأهداف :

4-1 ـ القدرة على معرفة وفهم النصوص التشريعية والتنظيمية وتحليلها.

4-2 ـ القدرة على استثمارها وتوظيفها بما يخدم الفعل التربوي .

4-3 ـ القدرة على تنظيم الحياة الجماعية داخل المؤسسة وضبط العلاقات بين أعضاء الأسرة التربوية.

4-4 ـ القدرة على إيصال هذه النصوص إلى كل الفاعلين لتتوحد الرؤى و تتظافر الجهود من أجل تحسين الأداء التربوي.

4-5 ـ القدرة على التفكير السليم والفهم الواعي في التعامل مع النصوص .

5 ـ مصادر التشريع المدرسي :

مصادر التشريع المدرسي عديدة ومتنوعة فمنها : القانون والأمر والمرسوم والقرارات. ويعد الأمر 76 /35 ومختلف المراسيم المنظمة له و المؤرخة كلها في 1976/4/16 النصوص الأساسية للتشريع المدرسي الجزائري وقد سدت فراغا تشريعيا كبيرا كانت تشكو منه المدرسة الجزائرية.

● ويمكن للقارئ الكريم الرجوع عند اللزوم إلى النشرة الرسمية للتربية التي تمثل السجل التاريخي للتشريع المدرسي الجزائري، بالإضافة إلى الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية.

المحـــور الثـــاني

الهيئـــات التـــربويـــــة

الوحدة التكوينية 2 : الهيكلة التنظيمية لوزارة التربية الوطنية

الكفاءة المستهدفة :

أن يعرف المعلم مختلف الهياكل والمؤسسات ذات الصلة بالتربية والتكوين .

النصـــوص المرجعيـــة :

*المرسوم التنفيذي رقم 94 ــ 266 بتاريخ 06 سبتمبر 94 المتضمن تنظيم الإدارة المركزية في وزارة التربية الوطنية .

* المرسوم التنفيذي رقم 95 ــ 76 بتاريخ 11 مارس 95 يعدل المرسوم 94 ــ 266 والمتضمن تنظيم الإدارة المركزية بوزارة التربية الوطنية .

1 ــ تعريفهـــــا :

يعني مصطلح الهيكلة التنظيمية لوزارة التربية الوطنية تقسيم دواليب هذه الوزارة تحت سلطة السيد الوزير إلى ديوان ومجموعة من المديريات والمديريات الفرعية ومكاتبها التي تتولى بمجموعها المهام الموكلة إليها بالقطاع لتحقيق الغايات والمقاصد المنشودة في مجال للتربية والتكوين .

2 ــ تنظيمهـــــا :

إن التنظيم الهيكلي للجهاز المركزي بوزارة التربية الوطنية يخضع من حين لآخر إلى التعديلات والتغييرات لكل مستحدث أو مستجد في مجال التربية والتكوين.

* والمرسومان التنفيذيان المشار إليهما أعلاه يعتبران آخر ما صدر في هذا الشأن، وينظمان الإدارة المركزية تحت سلطة السيد الوزير كما يلي :

2 .1 ديوان الوزير ويتكون من :

- مدير الديوان، يساعده مديران للدراسات، ويلحق به مكتب البريد والإتصال.
- رئيس الديوان.
- ثمانية مكلفين بالدراسات والتلخيص وستة ملحقين بالديوان.

2 .2 الهياكل التالية :

2-1-1 مديرية التعليم الأساسي وتتكون من المديريات الفرعية التالية :

- المديرية الفرعية للبرامج والمواقيت، والمناهج والوسائل التعليمية للطورين 1 و 2 .
- المديرية الفرعية للبرامج والمواقيت، والوسائل التعليمية في الطور الثالث
- المديرية الفرعية للتعليم المتخصص.
- المديرية الفرعية للتنظيم المدرسي وضبط المقاييس.

2-2-2 - مديرية التعليم الثانوي العام والتقني وتتكون من المديريات التالية :

- المديرية الفرعية للبرامج والمواقيت، والمناهج والوسائل التعليمية.
- المديرية الفرعية للتعليم المتخصص.
- المديرية الفرعية للتنظيم المدرسي وضبط المقاييس.

2-2-3 ـمديرية التعليم الثانوي العام التقني وتتكون من المديريات التالية:

- المديرية الفرعية للبرامج والمواقيت، والمناهج والوسائل التعليمية.
- المديرية الفرعية للعلاقات مع مختلف القطاعات والتداريب .
- المديرية الفرعية للتنظيم المدرسي وضبط المقاييس.

2-2-4ـ مديرية التكوين وتتكون من المديريات الفرعية التالية:

- المديرية الفرعية للتكوين الأولي.
- المديرية الفرعية لتحسين المستوى وتجديد التكوين.
- المديرية الفرعية لبرامج التكوين.

2-2-5 ـمديرية التقويم والتوجيه والإتصال، وتتكون من المديريات التالية:

- المديرية الفرعية للتقويم.
- المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال.
- المديرية الفرعية للوثائق.

2-2-6 ـ مديرية الأنشطة الثقافية والرياضية والنشاط الاجتماعي وتتكون من المديريات الفرعية التالية :

- المديرية الفرعية للأنشطة الثقافية .
- المديرية الفرعية للأنشطة الرياضية والصحة المدرسية.
- المديرية الفرعية للخدمات الاجتماعية.

2-2-7 ـ مديرية التخطيط، وتتكون من المديريات الفرعية التالية :

- المديرية الفرعية للتخطيط والخريطة المدرسية.
- المديرية الفرعية للإحصاءات.
- المديرية الفرعية لضبط مقاييس المنشآت والتجهيزات.
- المديرية الفرعية للدراسات المستقبلية.

2-2-8 ـ مديرية المستخدمين وتتكون من المديريات الفرعية التالية:

- المديرية الفرعية للمستخدمين المسيرين مركزيا.
- المديرية الفرعية للمتابعة والتسيير اللامركزي.
- المديرية الفرعية للقوانين الأساسية والمسارات المهنية.

2-2-9 ـ مديرية المالية والوسائل وتتكون من المديريات الفرعية التالية:

- المديرية الفرعية للميزانية.
- المديرية الفرعية للوصاية على المؤسسات.
- المديرية الفرعية للوسائل والممتلكات، والمديرية الفرعية للمحاسبة.

2-2-10ـ مديرية الدراسات القانونية والتعاون وتتكون من المديرية الفرعية التالية:

- المديرية الفرعية للتعاون والعلاقات الدولية.
- المديرية الفرعية للمنازعات.
- المديرية الفرعية للدراسات القانونية.

تنبيه : توجد على مستوى كل مديرية فرعية مكاتب يتراوح عددها بين اثنين (2) إلى أربعة (4) حسب أهمية المديرية الفرعية.

3 ـ أهميتهـــــا :

تهدف الهيكلة التنظيمية لدواليب الوزارة إلى تحقيق غايــات عــدة يمكــن إجمالها فيما يلي :

ـ التحكم في التسيير.

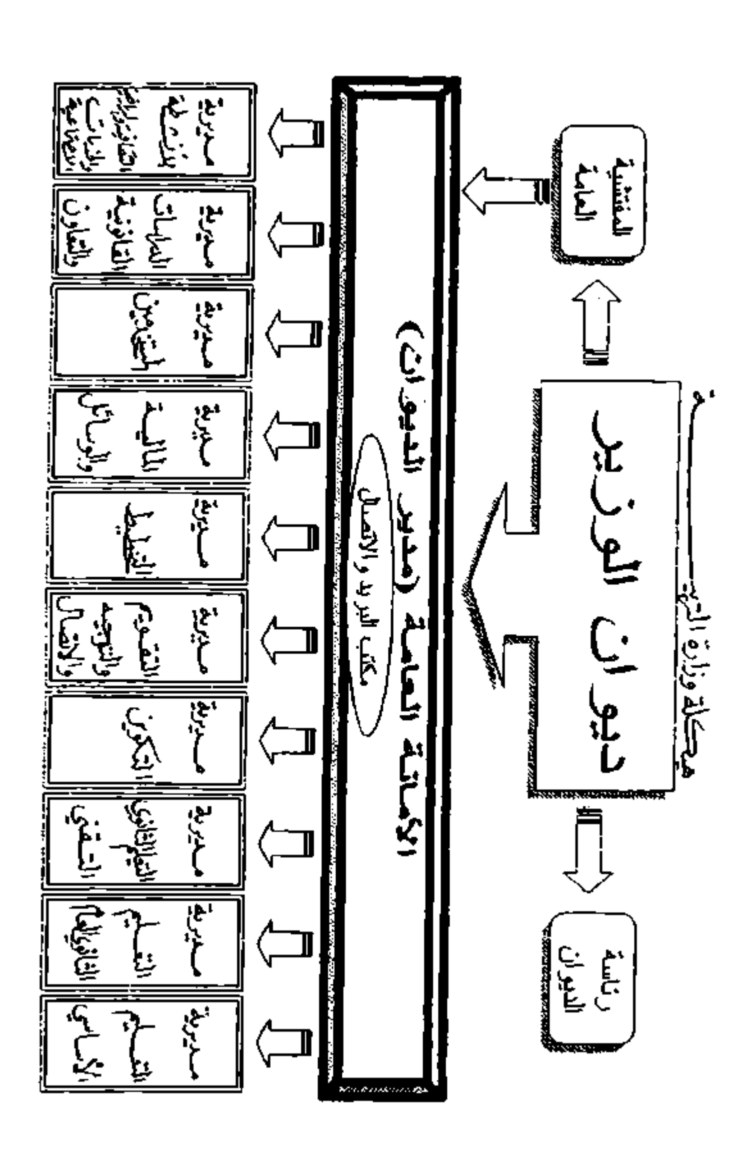
ـ تحديد المسؤوليات في إطار إنجاز المهام.

ـ التوزيع الشفاف للمهام حسب الكفاءات والتخصص.

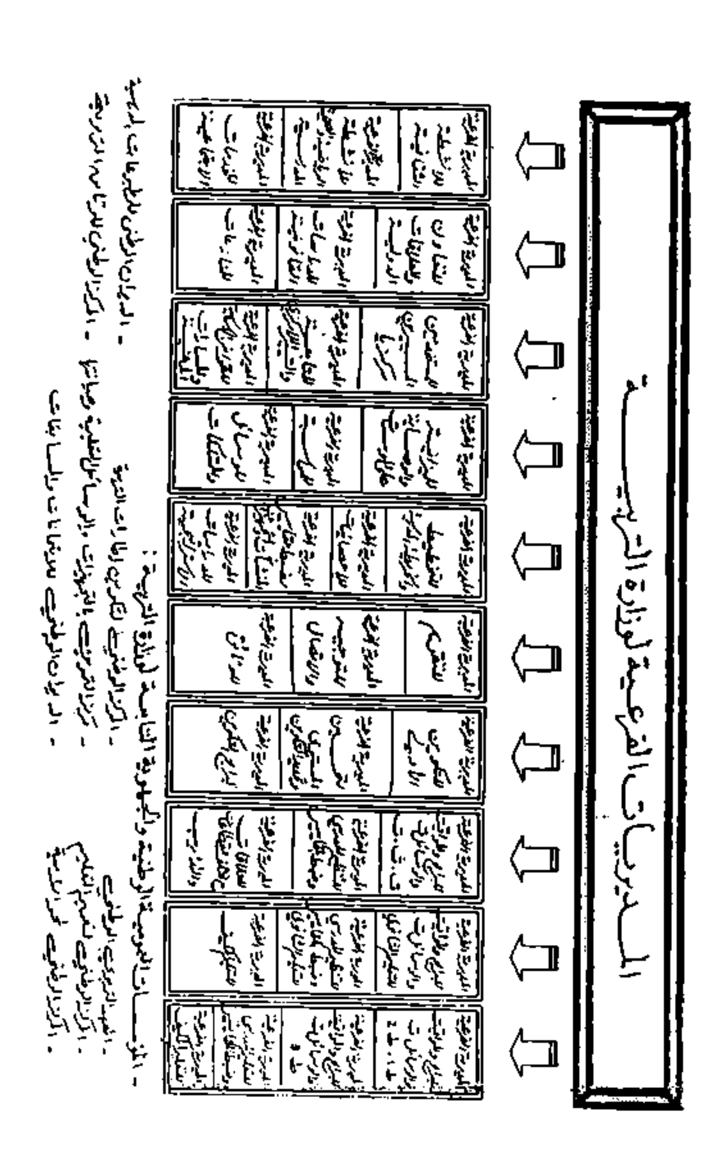
ـ التنسيق المحكم بين مختلف المديريات والمديريات الفرعية.

ـ التكفل الأمثل والنوعي بمختلف قضايا التربية والتكوين .

ـ تمكين المسيرين والمسؤولين من الإحاطة الشاملة لمختلف القضايا فــي مجال التربية والتكوين كل في حدود اختصاصه وصلاحياته.



ديوان الوزير
المفتشية العامة
رئاسة الديوان
الأمانة العامة (مدير الديوان)
مكتب البريد والاتصال
مديرية التعليم الأساسي
مديرية التعليم الثانوي العام
مديرية التعليم الثانوي التقني
مديرية التكوين
مديرية التقويم والتوجيه والاتصال
مديرية التخطيط
مديرية المالية والوسائل
مديرية المستخدمين
مديرية الدراسات القانونية والتعاون
مديرية الأنشطة الثقافية والرياضية والخدمات الاجتماعية


المديريات الفرعية لوزارة التربية

هيئات الدعم التابعة لوصاية وزارة التربية الوطنية

(المؤسسات العمومية الوطنية والجهوية التابعة لوزارة التربية)

الهياكل الأساسية المسيرة هي المتواجدة على المستوى المركزي بوزارة التربية وهي التي تشكل العمود الفقري المتكون من مختلف المديريات والتي تعنى أساسا بعمليات : التصور والإعداد والبرمجة والتوجيه والتقويم والتخطيط والتشريع والتسيير والمتابعة والتمويل والمراقبة والتجهيز. تحتاج مختلف هذه المهام إلى دعم ومساندة وتهيئة. ولهذا الغرض أوجدت مؤسسات عديدة تحيط بالوزارة سواء على المستوى المركزي أو الجهوي أو المحلي. مهمتها بصفة عامة تحقيق المساعدة الضرورية لتنفيذ عمليتي التربية والتعليم، وهي الغاية من وجود وزارة التربية ذاتها. يمكن حصر هذه الوسائل في :

- البحث التربوي والبيداغوجي .
- تأليف وإنجاز الوسائل البيداغوجية .
- طبع الكتاب المدرسي وتوزيعه.
- نشر التعليم غير المدرسي .(محو الأمية، وتعميم التعليم).
- تكوين الإطارات المختلفة وتحسين المستوى وتجديد المعارف.
- تنظيم الامتحانات والمسابقات وتسييرها.
- التموين بالتجهيزات والوسائل العلمية .

المديرون المشرفون على هذه الهياكل موظفون سامون يعينون بمرسوم يقترحهم وزير التربية. لهذه المؤسسة مجلس إدارة محدد الصلاحيات والأعضاء. يتشكل كل هيكل هذه المؤسسات من مديريات ومن مصالح مختصة .

1 ـ المعهد الوطني للبحث في التربية .

2 ـ المركز الوطني لمحو الأمية .

3 ـ الديوان الوطني التعليم والتكوين عن بعد.

4 ـ المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

5 ـ المركز الوطني للتموين بالتجهيزات والوسائل التعليمية وصيانتها.

6 ـ الديوان الوطني للإمتحانات والمسابقات .

7 ـ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

8 ـ المركز الوطني للوثائق التربوية .

1 ـ المعهد الوطني للبحث في التربية : هو أول هيكل تربوي وطني يؤسس في ظل الاستقلال. ويعد مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي. سنقتصر على ذكر المهام فقط.

المهـــام :

ـ تشجيع البحث التربوي والبيداغوجي ومركزيته. ونشر نتائج البحث .

ـ وضع الوسائل البيداغوجية تحت تصرف هيئات المؤسسات التعليمية.

بالإضافة إلى المحددة له يتكفل المعهد:

ـ بمتابعة آثار السياسة التربوية وتقويمها.

ـ تنظيم ملتقيات جهوية ووطنية ودولية في الميادين السابق ذكرها.

ـ تأسيس بنك للمعطيات ونشر وتوزيع نتائج البحوث التي ينجزها.

وجمع وطبع ونشر وتوزيع جميع الأعمال التي تنجز في إطار مهامه.

2 ـ المركز الوطني لمحو الأمية : حددت له المهام التالية :

ـ وضع سياسة وطنية لمحو الأمية قصد ترقية المواطن الجزائري.

ـ السهر على تطبيق هذه السياسة .

ـ تنسيق الجهود على المستويات الدولية والعربية ومنظمة اليونسكو.

ـ البحث البيداغوجي في ميدان محو الأمية.

ـ إنتاج الوسائل البيداغوجية الخاصة بمحو الأمية.

ـ وضع البرامج الوطنية والقطاعية والنوعية الخاصة بمحو الأمية.

ـ تكوين المرشدين (تنظيم تداريب وملتقيات لتكوين القائمين بمحو الأمية وتحسين مستواهم وكذلك إطارات محو الأمية .

ـ تقويم العمليات القطاعية والوطنية.

للمركز مطبعته الخاصة وبه مكتبة ثرية بالكتب المختصة وبالدوريات.

3 ـ الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

ـ التكفل بمساعدة التلاميذ المبعدين عن النظام المدرسي العادي قصد مواصلة التعلم.

ـ مساعدة الفئات الأخرى من العمال والموظفين على الارتقاء الوظيفي .

ـ التحضير للشهادات المهنية والمدرسية.

الطريقة المعتمدة من قبل هذا الديوان هي التعليم بالمراسلة عن بعد .

ـ القيام بأشغال وأعمال وخدمات في مجالات الطباعة والنظام السمعي ـ البصري والإعلام الآلي .

4 ــ المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم :

ــ تكوين إطارات التفتيش والإدارة والتسيير والتنشيط المدرسي.

ــ تحسين مستوى إطارات التربية وتجديد تكوينهم. بتنظيم تداريب وملتقيات

ــ المشاركة في أعمال البحث والتجريب .

تضطلع المعاهد الجهوية التابعة للمعهد الوطني بالإضافة إلى التكوين الأولي القيام بعمليات تكوينية تنظم لتحسين مستوى إطارات التربية العاملين وتجديد تكوينهم (تداريب ملتقيات ندوات وأيام دراسية...) .

5 ــ المركز الوطني للتموين بالتجهيز والوسائل التعليمية وصيانتها :

حددت لهذا المركز المهام التالية :

ــ تصميم أجهزة علمية وتقنية ذات استعمال بيداغوجي وتجريبها وضبطها

ــ اقتناء التجهيزات والوسائل التعليمية لفائدة مؤسسات التربية والتكوين .

ــ القيام بالدراسات التقنية والاقتصادية ودراسة الأسواق المرتبطة بهدف استكشاف إمكانيات الإنتاج الوطني في ميدان التجهيز .

ــ تنظيم تداريب لتجديد معلومات المستخدمين المرتبطين بهذه التجهيزات.

ــ توفير مستندات نوعية تتعلق بالتجهيزات والوسائل التعليمية .

6 ــ الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات : حددت مهام هذا الديوان كالتالي :

ــ توفير جميع الشروط اللازمة لحسن سير الامتحانات والمسابقات المدرسية والمهنية .

ــ إعداد إجراءات اختتام التعليم والتكوين اللذين تكفلهما المؤسسات التابعة للقطاع.

ــ ضبط الامتحانات والمسابقات وتنظيمها .

ــ القيام بالدراسات والأشغال التي تكفي لتقديم نظام امتحان يلائم التجديد التربوي والاضطلاع بتنفيذ ذلك، وبهذه الصفة يكلف الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات بما يلي:

ــ يقترح الرزنامة العامة لمختلف الامتحانات والمسابقات المدرسية والمهنية

ــ ينظم ويتابع عمليات التسجيل في مختلف الامتحانات والمسابقات.

ــ يحافظ علي حسن سير العمليات، وكتمان هوية المصححين وسرية مداولة اللجان.

ــ يحافظ على المحفوظات والمحاضر ويصونها ويتولى استغلالها.

ــ يدفع التعويضات المستحقة لمستخدمي التأطير في تنظيم الإمتحانات .

ــ يجمع مصاريف مشاركة المترشحين في الإمتحانات والمسابقات.

ــ يسلم شهادات النجاح وجميع الوثائق المتعلقة بالامتحانات والمسابقات

7ــ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية :

جاء هذا الديوان ليخفف العبء عن المعهد الوطني للبحث في التربية الذي سبق أن قلنا أنه مثقل بمهمات كثيرة ومتنوعة. ولذا حددت له مهام وهي كالتالي :

ــ طبع المؤلفات والكتب والمجلات والوثائق المكتوبة وجميع الوسائل التعليمية الأخرى مع نشرها وتوزيعها .

ــ استنساخ المؤلفات والكتب والوثائق الأجنبية ذات الاستعمال المدرسي المترجمة منها والمقتبسة مع نشرها وتوزيعها .

ــ إبرام جميع العقود والاتفاقات المرتبطة بموضوعه مع الهيئات الدولية والوطنية. بالإضافة إلى طبع النشرة الرسمية للتربية .

8 ــ المركز الوطني للوثائق التربوية : مهامه هي :

ــ تطوير الوسائل الحديثة لجميع الوثائق المتعلقة بالعمل التربوي ومعالجتها وتصنيفها.

ــ جمع كل الوثائق التربوية التي تنتجها مختلف الجهات الوطنية والأجنبية.

ــ تزويد مختلف المصالح المركزية والخارجية والمؤسسات التربوية بالوثائق التربوية الضرورية.

تنظيـم مصـالـح مـديـريـة التـربيـة

النصوص المرجعية :

◊ المرسوم التنفيذي رقم 90ـ174 مؤرخ في 1990/6/9 المتعلق بكيفيات تنظيم مصالح التربية على مستوى الولاية وسيرها.
◊ القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 1990/10/29يتضمن تجديد مصالح مديريات التربية ومفتشية أكاديمية الجزائر.

مقـدمـة :

بعدما استرجعت الجزائر سيادتها سنة 1962، عرفت الإدارة المدرسية على مستوى الولاية عدة تغيرات. أسست وزارة التربية في سبتمبر 1962 وتغير نظام « **الركتورا**» الذي كان معمولا به أثناء الاستعمار، وكان مدير جامعة الجزائر هو نفسه الذي يشرف على جميع مستويات التعليم في القطر وكان على مستوى كل عمالة (ولاية) موظف سام تابع لوزارة التربية يدعي مفتش الأكاديمية. ويرجع هذا التنظيم إلى عهد نابليون. و لفظ (أكاديمية، وأكاديميون) اليونانية تدل على اسم بطل من الأبطال اليونانيين الأسطوريين الذي كان يملك البساتين التي أنشأ فيها أفلاطون المدرسة الفلسفية التي كان يديرها. تطلق هذه الكلمة حديثا في مختلف الثقافات على المجمع العلمي .
سارت الأمور على هذه الحال إلى وقت صدور قانون الولاية (الأمر 38/69 تاريخ 1969/5/23 . ثم بعده بسنة صدر القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 1969/9/9 تحولت أين التسمية من مفتشية الأكاديمية إلى مديرية التربية والثقافة. وإذا أردنا تتبع مسيرة مديرية التربية نجد أنها مرت بأربع مراحل :

***المرحلة الأولى :** مفتشية الأكاديمية (من 1962إلى 1969).

من 1962 إلى غاية 1969 كانت الأدارة المدرسية الولائية تسمى مفتشية الأكاديمية يرأسها مفتش أكاديمية يمثل وزير التربية الوطنية في العمالة .
يسهر على تطبيق السياسة حسب تعليمات الوزير. يشرف إداريا وتربويا على جميع المؤسسات التعليمية والتكوينية باستثناء مراكز التعليم العالي.

*** المرحلة الثانية :** بموجب صدور الأمرية رقم 69ـ38 المتضمنة قانون الولاية والغاية منه تجديد الهياكل القديمة. وعليه حولت مفتشية الأكاديمية إلى مديرية .أما على مستوى تنظيمها اتخذت عدة مراسيم في شأن تنظيم المجلس التنفيذي ما بين 1969ـ و1986 وأخذت هذه المديرية عدة تسميات تختلف حسب الولايات كما كان عدد المديريات الفرعية يختلف من مديرية إلى أخرى ثم أطلقت عليها نفس التسمية : مديرية التربية في جميع الولايات.

***المرحلة الثالثة :** قسم استثمار الموارد البشرية (من 1986 إلى 1990) .
من سنة 1986 إلى غاية 9 جوان 1990 كانت الإدارة المدرسية الولائية تسمى قسم استثمار الموارد البشرية. كان رئيس قسم استثمار الموارد البشرية عضوا في المجلس التنفيذي الولائي. يتم تعيينه ب مجب مرسوم تنفيذي باقتراح من والي الولاية . يجمع القسم أربعة (4) قطاعات : التربية والتكوين المهني، والشبيبة والرياضة .

***المرحلة الحالية : مديــر التــربيــة :**

بناء على المرسوم التنفيذي رقم 90 ــ 174 المؤرخ في 9 يونيو سنة 1990 الذي يحدد كيفيات تنظيم مصالح التربية في الولاية وعملها، تغير من

جديد تنظيم الإدارة المدرسية الولائية وأطلق اسم مدير التربية على الهيكل المشرف في الولاية على قطاع التربية واسم مدير التربية على المسؤول على هذه المديرية . أصبح من جديد مدير التربية يمثل وزير التربية الوطنية .

1ـ مهـام وصـلاحيـات مـديـريـة التـربيـة :

تحدد المادة الثالثة من المرسوم التنفيذي رقم **91 - 174** المهام والصلاحيات التي يجب أن تتكفل بها مديرية التربية الموضوعة تحت سلطة الوزير المكلف بالتربية كما يلي :

ـ إنعاش مجموع النشاطات التربوية في مجال التعليم الأساسي والثانوي والتكوين وتنسيقها ومتابعتها.

ـ السهر على السير الحسن لمؤسسات التربية والتكوين بالاتصال مع الهياكل والهيئات المعنية على توفير الشروط التي تمكن من الأداء العادي للأنشطة المدرسية والموازية للمدرسة .

يكلف مدير التربية، في إطار التنظيم الجاري به العمل، على الخصوص :

ـ بإعداد الخريطة المدرسية لمختلف مراحل التعليم وتحديثها بالاتصال مع المصالح والهيئات المعنية.

ـ بجمع الإحصاءات المدرسية ومعالجتها وتحليلها والقيام بكل عمليات السير والتحقيقات لتقدير احتياجات الولاية في ميدان التربية .

ـ بالسهر على احترام تطبيق المقاييس التربوية في مجال البناءات والتجهيزات المدرسية والتربوية.

ـ بالسهر على التنظيم والمتابعة والمراقبة التربوية لمؤسسات التربية والتكوين الموضوعة تحت وصاية وزير التربية الوطنية .

ــ بالسهر على تطبيق البرامج والمواقيت الرسمية والتنظيم المدرسي .

ــ بتسيير شؤون الموظفين التربويين والإداريين والتقنيين وأعوان الخدمة في المؤسسات ومتابعتهم في إطار التنظيم الجاري به العمل .

ــ بتنظيم الإمتحانات والمسابقات التابعة للقطاع ومتابعتها بالاتصال مع الهياكل والهيئات المؤهلة، وتسليم الشهادات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات

ــ بتنظيم عمليات التوجيه والتقويم المدرسي وتنفيذها.

ــ بتنفيذ عمليات تكوين الموظفين وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم .

ــ بتنظيم نشاط أسلاك التفتيش مع المصالح والأجهزة المعنية .

ــ بالسهر على احترام مقاييس حفظ الصحة والتغذية المدرسية والأمن في مؤسسات التربية والتكوين التابعة للقطاع. وتنفيذ التدابير المقررة لفائدة الموظفين وذوي الحقوق في إطار الخدمات الإجتماعية .

2 ــ تنظيم مصالح مديرية التربية :

تختلف هيكلة مديريات التربية من ولاية لأخرى بحسب المهام المرسومة وعدد المؤسسات التربوية والكثافة السكانية، بناء على القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 10/29/ 90 إلى خمسة تصنيفات. ويتراوح عدد المصالح بين ثلاث وست مصالح. تشتمل كل مصلحة على مكاتب على حسب المهام المسندة إليها ويتراوح عددها من مكتبين اثنين 2، إلى أربعة 4 مكاتب.

3 ـ تنظيم مفتشيه أكاديمية الجزائر :

يتكون هيكلها من أربع (4) مديريات هي :

أ) ـ **مديرية الموظفين** : وبها ثلاث مصالح

1 ـ مصلحة موظفي الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي.

2 ـ مصلحة موظفي الطور الثالث من التعليم الأساسي .

3 ـ مصلحة موظفي التعليم الثانوي والتكوين .

ب) ـ **مديرية البرمجة والمتابعة** : و بها ثلاث مصالح

1 ـ مصلحة البرمجة والبناءات المدرسية .

2 ـ مصلحة المالية والوسائل . 3 ـ مصلحة الخدمات الاجتماعية.

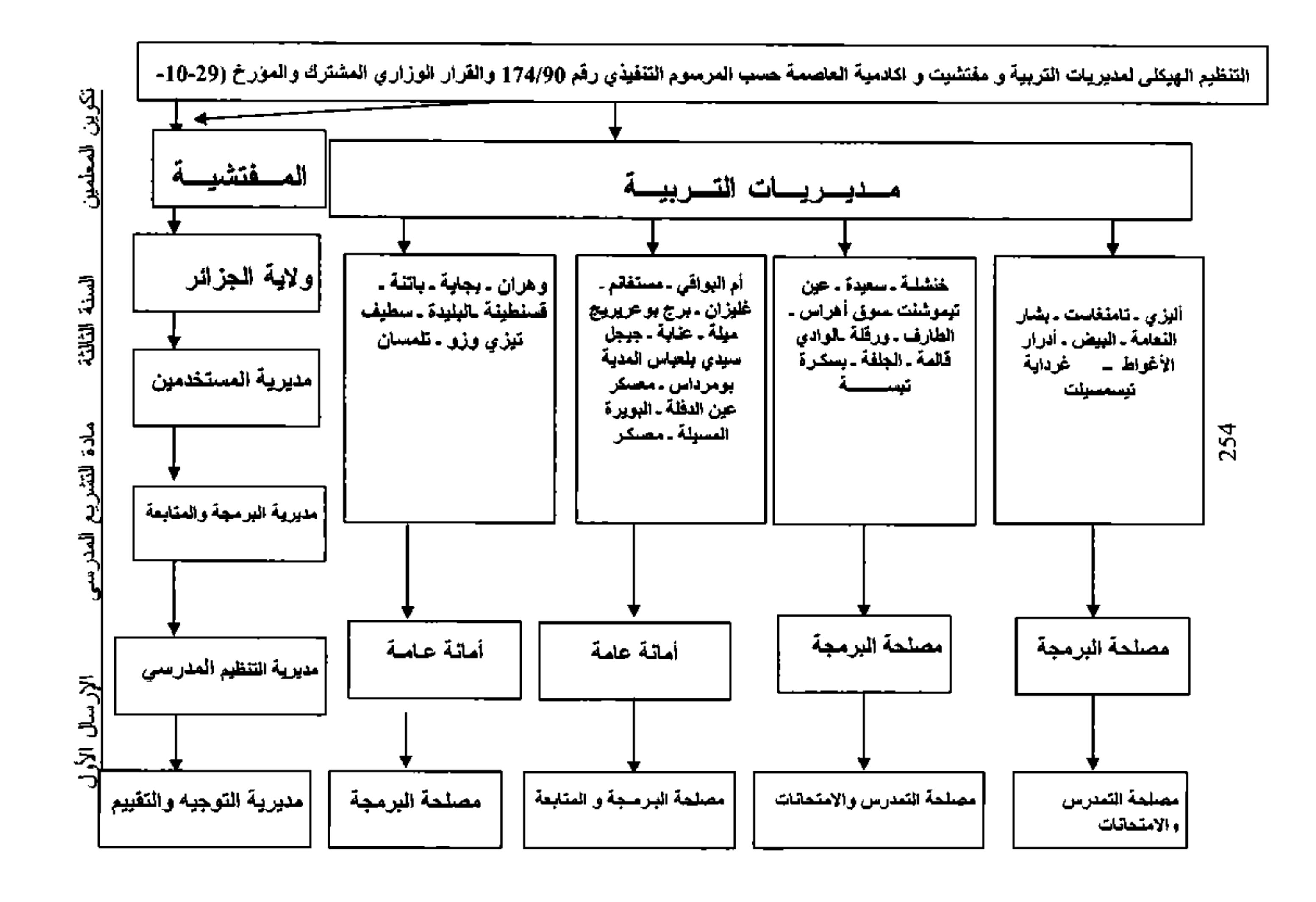
ج) ـ **مديرية التنظيم المدرسي** : و بها مصلحتان وهم :

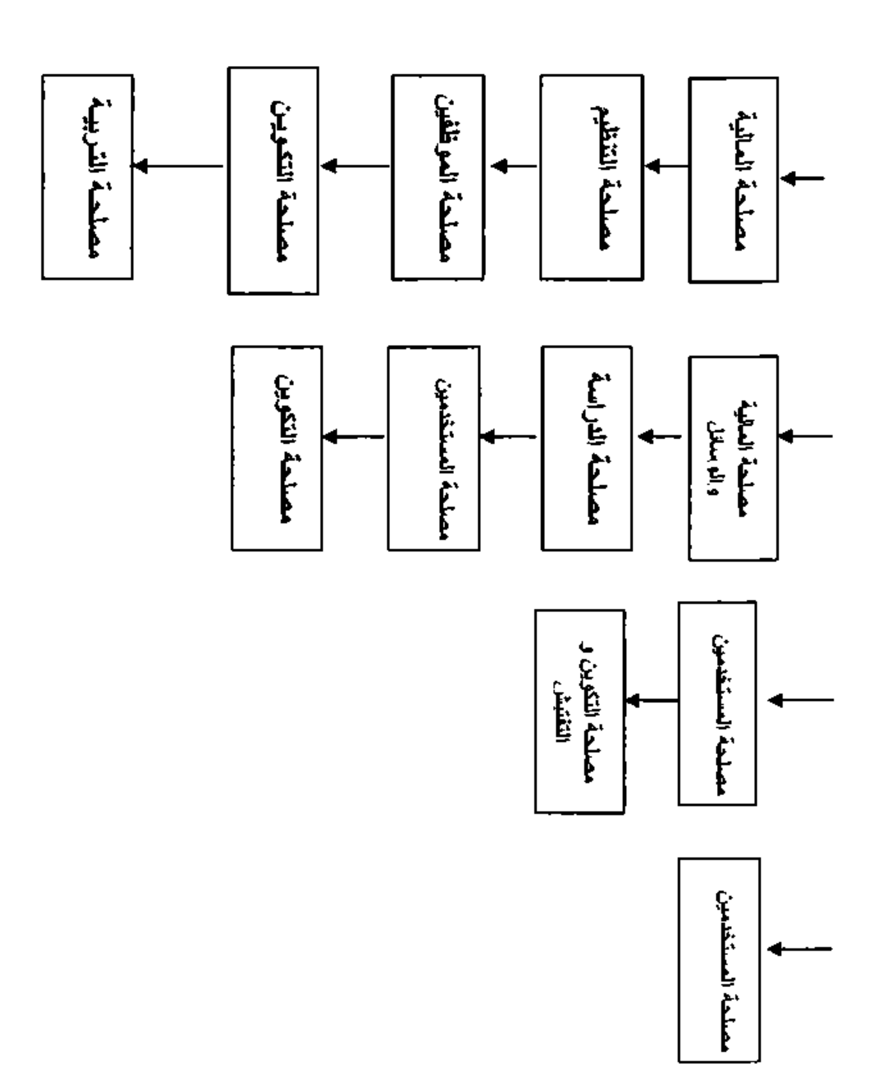
1 ـ مصلحة التعليم الأساسي . 2 ـ مصلحة التعليم الثانوي.

د) ـ **مديرية التوجيه والتقويم**: و بها مصلحتان وهما

1 ـ مصلحة التكوين والتفتيش. 2 ـ مصلحة التوجيه والإمتحانات .

وكل مصلحة من هذه المصالح المذكورة في الأنماط الخمسة تتكون من مجموعة من المكاتب يتراوح عددها من مكتبين إلى أربعة مكاتب بحسب المهام والصلاحيات الموكلة بكل مصلحة وهو ما جاء في القرار الوزاري المشترك بتاريخ 29 / 01 / 1990.


التنظيم الهيكلي لمديريات التربية و مفتشيت و اكادمية العاصمة حسب المرسوم التنفيذي رقم 174/90 والقرار الوزاري المشترك والمؤرخ (29-10-
المــفتشيــة
ولاية الجزائر
مديرية المستخدمين
مديرية البرمجة والمتابعة
مديرية التنظيم المدرسي
مديرية التوجيه والتقييم
مــديــريـــات التـــربيـــة
وهران - بجاية - باتنة - قسنطينة -البليدة - سطيف تيزي وزو - تلمسان
أمانة عـامـة
مصلحة البرمجة
أم البواقي - مستغانم - غليزان - برج بوعريريج ميلة - عنابة - جيجل سيدي بلعباس المدية بومرداس - معسكر عين الدفلة - البويرة المسيلة - مصسكر
أمانة عامة
مصلحة البرمـجة و المتابعة
خنشلـة - سعيدة - عين تيموشنت سوق أهراس - الطارف - ورقلة -الوادي قالمة - الجلفة - بسكرة تبســـــة
مصلحة البرمجة
مصلحة التمدرس والامتحانات
اليزي - تامنغاست - بشار النعامة - البيض - أدرار الأغواط - غرداية تيسمسيلت
مصلحة البرمجة
مصلحة التمدرس و الامتحانات


مصلحة المالية
مصلحة التنظيم
مصلحة الموظفين
مصلحة التكوين
مصلحة التربية
مصلحة المالية والوسائل
مصلحة الدراسة
مصلحة المستخدمين
مصلحة التكوين
مصلحة المستخدمين
مصلحة التكوين و التفتيش
مصلحة المستخدمين

المحـــــور الثـــــالـــــث

الحيـــاة المهنيـــــة

الوحـــدة التكوينية الثـــالثـــة : الوظيفـــــة العمـــوميـــة

النصـــوص المرجعيـــة :

القانون 78/12 المؤرخ في 1978/8/5 المنظم لعالم الشغل
المرسوم59/85 المؤرخ في 1985/3/23 المتضمن القانون الأساسي النموذجي لعمال المؤسسات والإدارات العمومية.

كان لزاما في رأي المشرعين أن يكون هناك انسجام في الرؤية نحو حقوق العامل وواجباته تنسيق بين مختلف القوانين القديمة والحديثة التي تنظم عالم الشغل الخاص منه والعمومي. وعلى ضوء التغيرات السياسية، وكان واضحا أنه سيعاد النظر في قانون الوظيفة العمومية وأننا سنتوجه إلى إلغاء بعض النصوص التشريعية والتنظيمية وتعويضها كليا أو جزئيا بنصوص أخرى تتضمن أحكاما جديدة خاصة بالوظيفة العمومية. والمرسوم الأخير هو الذي سنعتمد عليه كثيرا في الموضوعات القادمة في أوضاع الحياة المهنية للموظف دون أن نغفل القانون العام للعامل.

تعـريف الوظيفـــة العمـــوميـــة :

يقصد بالوظيفة العمومية la fonction publique أحد المعنيين :
معنى وصفي، ومعنى تحليلي، ومنهما يمكن تعريف الوظيفة العمومية.

المعنى الوصفي: يعرف الوظيفة العمومية بكل الأشخاص الذين يقومون بالعمل في خدمة المرافق العمومية.

المعنى التحليلي : يعرف الوظيفة العمومية بمجموعة من الاختصاصات التي تسند لشخص محدد تتوفر فيه شروط معينة، ويجب أن يقوم بها مستهدفا المصلحة العامة ويرى« **محمد أنس** » أن التعريف السليم للوظيفة
العمومية هو ما يجمع بين المعنيين وبالتالي فإن الوظيفة العمومية " ليست إلا مجموعة من التنظيمات تتعلق بالموظفين العموميين بالمعنى السابق ". وهذه التنظيمات قد تتعلق بناحية قانونية تتمثل في كيفية قيام الموظف بعمله، وقد تتعلق بناحية فنية تتمثل في علاقة الموظف بالإدارة والإهتمام بمشاكله وحياته الوظيفية.

1 ـ مفهـوم الوظيفـة : للوظيفة مفهومان هما: المفهوم الشخصي والمفهوم الموضوعي.

1ـ1 المفهـوم الشخصـي :

تعتبر الوظيفة العمومية مهنة يتفرغ لها الموظف ويكرس لها حياته، ويتمتع بمزايا وحقوق وضمانات تختلف عما هو مقرر للوظائف الخاصة.

1ـ2 المفهـوم الموضـوعي :

لا تعتبر الوظيفة العمومية مهنة، إنما تعتبر عملا تخصيصيا له خصائص محددة يحتاج في ممارسته إلى شخص فني مختص له خبرة ودراية بالعمل.
ولقد تبنى المشرع الجزائري المفهوم الشخصي، حيث يعين الموظف في درجة وظيفة معينة تناسب تأهيله العلمي وثقافته واستعداده . ويبقى مرتبطا بالإدارة إلى أن تنهي مهامه لأحد الأسباب المحددة قانونا.

2 ـ القانون الأساسي النموذجي لعمال المؤسسات والإدارات العمومية

يتضمن المرسوم المشار إليه أعلاه الأحكام المتعلقة بتحديد القطاع الذي تعمل فيه المؤسسات والإدارات العمومية، وتحديد القواعد القانونية التي تنطبق على العمال الذين يمارسون عملهم في المؤسسات والإدارات المذكورة. تتوزع مواد المرسوم البالغ عددها 149 مادة على عشرة أبواب، وتشمل بعض الأبواب حسب نوع الأحكام فصولا وأقساما.والجدول التالي يوضح :

الباب	الفصل	الموضوع	البنود
الأول		أحكام عامة: تحديد الهيئات والمؤسسات المعنية بأحكام هذا المرسوم، وتوضيح مفهوم الموظف ومناصب العمل والوظائف ولجان الطعن.	**1 ـ 14**
الثاني		الحقـوق والـواجبـات.	**29 ـ 50**
الثالث	الأول الثاني الثالث	علاقـات العمـل. التوظيف : الشروط والكيفيات والتعيين. المدة التجريبية:فترة التجريب،حالات المتربصين في مناصب العمل. التثبيت: الشروط والكيفيات.	**30 ـ 51**
الرابع	 الأول الثاني	التكوين والترقية. التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات. الترقية مفهومها، شروط الإستفادة منها، وتيرتها.	**52 ـ 60**

الخامس		التصنيــف والأجــر.	61 ــ 85
	الأول	التصنيف: وصف المهام المرتبطة بمناصب العمل والوظائف والأسلاك المشتركة.	
	الثاني	الأجر: وفق جدول وطني يتضمن 20 صنفا يتكون كل صنف من أقسام .	
	الثالث	تعويض الخبــرة والتــرقيــة.	
السادس		حــالات العمــال وحركــات تنقلهم.	86.121
	الأول الثاني	الخدمة الفعلية. الانتداب: انتداب الموظفين، انتداب عمال المؤسسات والهيئات العمومية والإدارية.	
	الثالث	الإحــالــة على الاستيداع.	
	الرابع	الخدمة الوطنية.	
	الخامس	حــركــات التنقــل.	
السابع		العقوبات التأديبية:تصنيفها حسب نوعية الأخطاء المهنية وإجراءاتها.	122.136
الثامن		انتهاء علاقة العمل، العزل، الاستقالة.	132.136
التاسع		أحطام انتقالية: تشمل الأحكام المتعلقة بالإدماج في الأسلاك الجديدة.	137.146
العاشر		أحكام ختامية: توضح إلغاء الأحكام التنظيمية الأخرى المخالفة لأحكام هذا المرسوم، وتحدد، في نفس الوقت، بداية سريان مفعول المرسوم الجديد ابتداء من 1985./1/1	147.149

3 ـ من هــو المــوظــف؟

تطلق صفة الموظف على العامل الذي يثبت في منصب عمله بعد انتهاء المدة التجريبية ويكون حينئذ في وضعية قانونية أساسية وتنظيمية إزاء المؤسسة والإدارة التي يعمل بها.

●**لجان الموظفين : commissions paritaires** (اللجان المتساوية الأعضاء)

تحدث لجان للموظفين في المؤسسات والإدارات العمومية وما يتبعها من مؤسسات وهيئات عمومية . تنظر لجان الموظفين إلى جميع القضايا ذات الطابع الفردي التي تهم الموظفين وتتكون هذه اللجان من عدد متساو من ممثلي المؤسسة و الإدارة المعنية وبين ممثلي الموظفين الذين ينتخبون من طرفهم.

يمكن أن تحدث لجان الموظفين حسب كل سلك أو مجموعة من الأسلاك بقرار أو مقرر حسب الحالة تصدره السلطة التي لها صلاحية التعيين .

●**لجنة الطعن : commissions de recours**

إن الغاية من لجنة الطعن هي تدعيم حماية الموظف وتفادي إجراءات من شأنها أن تعرقل مجري حياته المهنية وخصوصا لعقوبات التأديبية الأكثر خطورة. تحدث في كل وزارة وفي كل ولاية لجنة للطعن يرأسها الوزير أو الوالي أو ممثل أحدهما تباعا وتختص بالنظر في الإجراءات التأديبية : ولاسيما

ـ التسريح ـ التنزيل ـ النقل الإجباري

يمكن أن تحدث لجان الطعن هذه في المؤسسات العمومية، تقدم الطعون إلى اللجنة من طرف الإدارات أو المعنيين أنفسهم في ظرف (15يوما).

ملاحظة : تحدد اختصاصات اللجنتين المذكورتين في المادة 62 (الجريدة الرسمية 16 يوليو 2006) تشكيل اللجان وتنظيمها وسيرها ونظامها الداخلي النموذجي وكذا كيفيات سير الإنتخابات، عن طريق التنظيم.

4ـ الحقــوق والــواجبــات : (حقوق العامل وواجباته)

يترتب على إنشاء علاقة العمل بين العامل والمؤسسة مجموعة من الحقوق والواجبات تستند إلى مصادر متنوعة نذكر منها الدستور، التشريع، التنظيم، الاتفاقيات، النظام الداخلي... الخ. مع احترام تدرجها من حيث القوة القانونية لدى اختلاف أو تعارض أحكامها.

أولا : الضمانــات وحقــوق المــوظــف :

ـ حرية الرأي مضمونة للموظف في حدود احترام واجب التحفظ المفروض عليه.

ـ لا يمكن أن يترتب على الإنتماء إلى تنظيم نقابي أو جمعية أي تأثير على الحياة المهنية للموظف. مع مراعاة حالات المنع المنصوص عليها في التشريع المعمول به.

ـ يجب على الدولة حماية الموظف مما قد يتعرض له من تهديد أو إهانة أو شتم أو قذف أو اعتداء، من أي طبيعة كانت، أثناء ممارسة وظيفته أو بمناسبتها، ويجب عليها ضمان تعويض لفائدته عن الضرر الذي قد يلحق به. وتحل الدولة في هذا الظرف محل الموظف للحصول على التعويض. كما تملك الدولة، لنفس الغرض، حق القيام برفع دعوى مباشرة أمام القضاء بغية المطالبة بالحق المدني، أمام الجهة القضائية المختصة.

ـ إذا تعرض الموظف لمتابعة قضائية، من الغير بسبب خطأ في الخدمة،

يجب على المؤسسة أو الإدارة العمومية التي ينتمي إليها أن تحميه من العقوبات المدنية التي تسلط عليه ما لم ينسب إلى هذا الموظف خطأ شخصي يعتبر منفصلا عن المهام الموكلة له.

ـ للموظف الحق، بعد أداء الخدمة، في راتب(الحق في الأجرة).

ـ للموظف الحق في الحماية الإجتماعية والتقاعد في إطار التشريع المعمول به.

ـ يمارس الموظف الحق النقابي، كما يمارس حق الإضراب في إطار التشريع والتنظيم المعمول بهما. (في إطار أحكام الدستور).

ـ للموظف الحق في التكوين وتحسين المستوى والترقية في الرتبة خلال حياته المهنية .

ـ للموظف الحق في ممارسة مهامه في ظروف عمل تضمن له الكرامة والصحة والسلامة البدنية والمعنوية.

ـ للموظف الحق في العطل المنصوص عليها في هذا الأمر.

ـ يستفيد الموظف من الخدمات الاجتماعية في إطار التشريع المعمول به .

ـ مشاركة الموظفين في عمليات التكوين كمستفيدين و كمؤطرين طبقا للنصوص الجاري بها العمل بهدف تحسين تأهيل الموظفين وترقيتهم مهنيا ورفع المردود التربوي ونوعية التعليم.

ثـــانيـــا : واجبـــات المـــوظف :

ـــ الإلتحاق بالوظيفة وتنفيذ المهام الموكلة إليه.

ـــ يجب على الموظف في إطار تأدية مهامه، احترام سلطة الدولة وفرض احترامها وفقا للقوانين والتنظيمات المعمول بها .

ـــ يجب على الموظف أن يمارس مهامه بكل أمانة وبدون تحيز.

ـــ يجب على الموظف تجنب كل فعل يتنافى مع طبيعة مهامه ولو كان ذلك خارج الخدمة، كما يجب عليه أن يتسم في كل الأحوال بسلوك لائق ومحترم.

ـــ يخصص الموظفون كل نشاطهم المهني للمهام التي أسندت إليهم، ولا يمكنهم ممارسة نشاط مربح في إطار خاص مهما كان نوعه.غير أنه يرخص للموظفين بممارسة التكوين أو التعليم أو البحث كنشاط ثانوي ضمن شروط ووفق كيفيات تحدد عن طريق التنظيم.كما يمكنهم إنتاج الأعمال الأدبية والعلمية والفنية .

ـــ يجب على الموظف الالتزام بالسر المهني، ويمنع عليه أن يكشف محتوى أي وثيقة بحوزته أو أي حدث أو خبرا طلع عليه.ولا يتحررا لموظف من واجب السر المهني إلا بترخيص مكتوب من السلطة السلمية المؤهلة .

ـــ يجب على الموظف، التعامل بأدب واحترام في علاقاته مع رؤسائه وزملائه ومرؤوسيه.

ـــ يمنع على الموظف تحت طائلة المتابعات الجزائية، طلب أو اشتراط أو استلام، هدايا أو هبات أو أية امتيازات من أي نوع كانت، بطريقة مباشرة أو بواسطة شخص آخر، مقابل تأدية خدمة في إطار مهامه .

مهـام معلمــي المــدرســة الأســاسيــة :

بمقتضى القرار رقم 76 ـ 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين.

يهدف هذا القرار ـ طبقا لأحكام المرسوم رقم 90 ـ 49 إلى تحديد مهام معلمي المدرسة الأساسية:

1 ـ يمارس معلمو المدرسة الأساسية مهامهم تحت سلطة مدير المؤسسة.

2 ـ يقوم معلمو المدرسة الأساسية بنصاب التعليم الأسبوعي المقرر لهم وفقا للأحكام القانونية الأساسية المطبقة عليهم .

3 ـ تتمثل مهمة معلمي المدرسة الأساسية في تربية التلاميذ، وبهذه الصفة فإنهم يقومون بنشاطات بيداغوجية وتربوية.

النشــاطــات البيــداغــويــة :

4 ـ تشتمل النشاطات البيداغوجية التي يكلف بها معلمو المدرسة الأساسية على الآتي :

ـ التعليم الممنوح للتلاميذ.

ـ العمل المرتبط بتحضير الدروس و التصحيح والتقييم.

ـ المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات.

ـ تأطير الخرجات التربوية للتلاميذ.

ـ المشاركة في الجلسات التي تنعقد في المؤسسة.

ـ المشاركة في عمليات التكوين المختلفة.

5 ـ يقوم معلمو المدرسة الأساسية بمنح التلاميذ تعليما تضبطه قانون مواقيت وبرامج وتعليمات وتوجيهات صادرة عن وزارة التربية.

7 ــ يسهر معلمو المدرسة الأساسية على :

ــ حسن استعمال الكتاب المدرسي والوسائل التربوية والمعدات السمعية البصرية.

ــ المحافظة على الأثاث المدرسي والتجهيزات والأدوات التعليمية.

ــ مشاركة التلاميذ في النشاطات الثقافية والرياضية.

8 ــ يتولى معلمو المدرسة الأساسية في أداء مهامهم، الإمساك المنتظم والاستعمال المحكم للوثائق الآتية:

ــ الكراس اليومي لتحضير الدروس.

ــ المذكرات المتعلقة بإعداد الدروس.

ــ التوزيع الشهري للبرنامج.

ــ التوزيع السنوي للبرنامج.

ــ دفتر المناداة.

ــ كراس المداولة.

ــ كراريس الاختبار.

9 ــ يتفقد مدير المؤسسة الوثائق المذكورة في رقم(8) أعلاه بانتظام ويؤشر عليها بصفة دورية.

10 ــ يراقب مفتش التربية والتعليم الأساسي للمقاطعة حسن إمساك الوثائق المذكورة واستعمالها أثناء الزيارات التي يقوم بها.

11ــ يتولى معلمو المدرسة الأساسية اختيار مواضيع الفروض والاختبارات المتعلقة بالأقسام المسندة إليهم وتصحيحها إلا في حالات خاصة تقررها المجالس المعنية أو السلطة السلمية.

12ـ يتولى معلمو المدرسة الأساسية حساب معدل وتسجيل العلامات والملاحظات التي يتحصل عليها التلاميذ في الفروض والاختبارات على الوثائق الرسمية.

13ـ يرافق معلمو المدرسة الأساسية التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسة بمناسبة النشاطات التربوية والثقافية المرتبطة بأهداف المنظومة وانفتاح المدرسة على المحيط.

14ـ تندرج مشاركة معلمي المدرسة الأساسية في اجتماعات مجالس المعلمين ضمن واجباتهم المهنية.

15ـ يلزم معلمو المدرسة الأساسية بالمشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيدين أو كمؤطرين، بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية.

16ـ تدخل مشاركة معلمي المدرسة الأساسية في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطة السلمية من حيث إجراؤها وحراستها وتصحيحها ولجانها في الواجبات المهنية المرسومة لهم.

النشـــاطـــات التـــربـــويـــة:

17ـ يساهم معلمو المدرسة الأساسية بصفة فعلية في ازدهار الجماعة التربوية وإعطاء المثل بما يلي:

- المواظبة والانتظام في الحضور والقدوة والسلوك عموما .
- المشاركة في النشاطات التربوية والإجتماعية.
- الإهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة.

1ـ يكون معلمو المدرسة الأساسية مسؤولين عن جميع التلاميذ وضوعين تحت سلطتهم المباشرة في القسم طبقا للتنظيم التربوي المقرر ، المؤسسة.

1ـ يتولى معلمو المدرسة الأساسية مهام حراسة التلاميذ أثناء الدخول خروج وفي فترات الإستراحة وبصفة عامة أثناء حركتهم داخل المؤسسة قا للترتيبات التي تنص عليها لائحة النظام الداخلي.

2ـ يمنع الدخول على معلمي المدرسة الأساسية في أقسامهم أثناء مهم بعملهم باستثناء مدير المؤسسة والموظفين المكلفين بوظيفة التفتيش تكوين.

5 ــ وضعيــات المــوظــف :

المراجع : المرسوم 59/85 المؤرخ في 1985/3/23 المتضمن القــانون الأساسي النموذجي لعمال المؤسسات والإدارات العمومية.

الموظف الخاضع للقوانين والتنظيمات المعمول بها يمكن أن يوجد في إحدى الوضعيات الآتية :

الخدمة الفعلية ــ الإنتداب ــ الإستيداع ــ الخدمة الوطنية

5 ــ1 وضعية الخدمة الفعليــة : يكون العامل في وضعية الخدمة الفعليــة إذا كان يمارس فعلا الوظائف المطابقة لمنصب العمل الذي عين فيه. المعلم الذي عين في منصب معلم بمدرسة ويمارس فعلا مهام التعليم مع التلاميــذ بالمدرسة هو في حالة الخدمة الفعلية .

الخدمة الفعلية في كل سلك من الأسلاك محددة بالقوانين الخاصة التي تحــدد نوعية الخدمة ومكانها ومدة العمل فيها ومنصب العمل وصــفته والــضغوط التي يخضع لها ومختلف الإستفادات التي يستفيد منها ومختلــف العلاقــات المترتبة عن هذا المنصب. ويعد في وضعية الخدمة أيضا الموظف:

ــ الموجود في عطلة سنوية .

ــ الموجود في عطلة مرضية أو حادث مهني.

ــ الموظفة الموجودة في عطلة مرضية .

ــ المستفيد من رخصة غياب .

ــ الذي تم قبوله لمتابعة فترة تحسين المستوى.

ــ الذي استدعي في إطار الاحتياط.

5 ــ2 وضعيــة الإنتــداب :

الإنتداب هو حالة الموظف الذي يوضع خارج سلكه الأصلي أو إدارته الأصلية مع مواصلة استفادته في هذا السلك من حقوقه في الأقدمية وفي الترقية في الدرجات وفي التقاعد .

يمكن انتداب الموظف بطلب منه من ممارسة :

ــ نشاطات لدى مؤسسة أو إدارة عمومية/أو في رتبة غير رتبته الأصلية.

ــ لمتابعة دورة تكوينية تتجاوز مدتها ستة أشهر تتم على يد المؤسسة المستخدمة أو تصادق عليها. يستفيد العامل من الإنتداب لأداء الخدمة الوطنية ويعد الانتداب حقا بالنسبة للعامل.

يكرس الانتداب بقرار إداري فردي من السلطة أو السلطات المؤهلة،لمدة دنيا قدرها (6) أشهر ومدة قصوى قدرها خمس (5) سنوات.

ــ يعاد إدماج الموظف في سلكه الأصلي، عند انقضاء مدة انتدابه، بقوة القانون ولو كان زائدا عن العدد. يرتقي الموظف المنتدب طوال مدة انتدابه بالمدة المتوسطة في سلكه الأصلي مع مراعاة أحكام تنظيمية أكثر نفعا له. يتقاضى المنتدب مرتبه على أساس الرقم الاستدلالي المخصص لمنصب عمله الجديد مع إضافة الزيادة الاستدلالية التي تكافئ الأقدمية في منصبه الأصلي. غير أن الموظف الذي ينتدب تلقائيا في حالة ضرورة ملحة تقتضيها المصلحة العامة يتقاضى راتبا على أساس رتبته الأصلية على الأقل.

تحدد كيفيات تطبيق أحكام هذا الفصل عن طريق التنظيم..

5 ـ 3 وضعيــة الإحــالــة على الإستيــداع :

تتمثل الإحالة على الإستيداع في إيقاف مؤقت لعلاقة العمل. وتؤدي هذه الوضعية إلى توقيف راتب الموظف وحقوقه في الأقدمية وفي الترقية في الدرجات وفي التقاعد . تكون الإحالة على الاستيداع بقوة القانون في الحالات الآتية :

ـ للسماح للزوجة الموظفة بتربية طفلها يقل عمره عن خمس (5) سنوات.

ـ للسماح للموظف بالالتحاق بزوجه إذا اضطر إلى تغيير إقامته بحكم مهنته.

ـ لتمكين الموظف من ممارسة مهام عضو مسير في حزب سياسي .

ـ لأغراض شخصية بعد سنتين من الأقدمية ضمن المؤسسة المستخدمة.

تمنح الإحالة على الاستيداع في الحالات المنصوص عليها في المادة 148 أعلاه لمدة دنيا قدرها ستة(6) أشهر، قابلة للتجديد في حدود سنتين(2) خلال الحياة المهنية للموظف.

تكرس الإحالة على الاستيداع بقرار إداري فردي من السلطة المؤهلة.

يمكن للإدارة في أي وقت القيام بتحقيق للتأكد من تطابق الإحالة على الاستيداع مع الأسباب التي أحيل من أجلها الموظف على هذه الوضعية.

يعاد إدماج الموظف بعد انقضاء فترة إحالته على الاستيداع في رتبته الأصلية بقوة القانون ولو كان زائدا عن العدد.

5 ـ4 وضعيــة الخــدمــة الوطنيــة :

يوضع الموظف المستدعي لأداء خدمته الوطنية في وضعية تسمى "الخدمة الوطنية " يحتفظ الموظف في هذه الوضعية بحقوقه في الترقية في

الدرجات وفي التقاعد. ولا يمكنه طلب الاستفادة من أي راتب مع مراعاة الأحكام التشريعية والتنظيمية التي تحكم الخدمة الوطنية.

يعاد إدماج الموظف في رتبته الأصلية عند انقضاء فترة الخدمة الوطنية بقوة القانون ولو كان زائدا عن العدد. وله الأولوية في التعيين في المنصب الذي كان يشغله قبل تجنيده إذا كان المنصب شاغرا أو في منصب معادل له.

*الموظفون المتمرنون الذين يدعون لتأدية الخدمة الوطنية هي مشابهة للموظفين المرسمين ما عدا : أن مدة الخدمة الوطنية لا تعتبر في ترقية المتمرن وفي تقاعده وذلك لأن المتمرن ما زال لم يقرر بعد مصيره في البقاء بالوظيفة العمومية. إذ يمكن أن لا يثبت في إطاره كما يمكن أن يسرح.

أسئلة التقويم الذاتي مع الإجابة :

س1ـ ما هي المؤسسة العمومية الإدارية؟.

س2 ـ ما هو نظام الجماعة التربوية وما هي أهدافه؟.

أجوبة التقــويــم الــذاتـــي :

ج1 ــ المؤسسة نظام يضم مجموعة من عناصر مترابطة ومتفاعلة فيما بينها تقوم في مجموعها بنشاطات تشترك في هدف واحد وفقا لمجموعة من العوامل والأنشطة المساعدة على رأسها الإدارة كنظام فرعي للتوجيه والقيادة والتسيير. فالمؤسسة كنظام اجتماعي ــ سياسي يقوم بعدد من الأعمال لتنظيم وتنشيط أعمال مختلف الأفراد في أقسام المؤسسة، يتوزع فيها العمل على مستويات التأطير من أعلى الهرم الإداري إلى القاعدة .

فالمؤسسة في قانون العمل الجزائري : خلية اجتماعية تتميز وتتفرد بنشاط مميز تحت سلطة واحدة. ويشير هذا المعنى إلى أن المؤسسة تتميز بعنصرين رئيسيين هما : العنصر البشري والعنصر المادي.

ج2 ــ نظام الجماعة التربوية نص تنظيمي يحدد العلاقــات بــين أعــضاء الجماعة التربوية من تلاميذ ومعلمين وأساتذة وموظفين وأولياء التلاميذ مــن جهة وبينهم وبين المؤسسة التربوية من جهة أخرى، وهو يضم مجموعة من المبادئ العامة والمفاهيم السلوكية التي تعدّ الحد الأدنى المشترك الذي يجــب التمسك به والعمل على تجسيده في أرض الواقع وفــي الممارســة المهنيــة الهدف : خلق ظروف العمل الملائمة وتوفير الشروط المعنوية الــضرورية لأداء الأنشطة التربوية وتمكين المؤسسات من التسيير المحكم والاضــطلاع بوظيفتها على الوجه المطلوب تحقيقا للغرض وإنجاز المقاصد.

للتنبيه : ننصح الجميع الاعتماد على هذا القرار الذي يحمل رقم 778 لأنه هو خلاصة لجميع القرارات الواردة في مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية.

قــائمـــة المـــراجـــع :

ـ **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري:** أ/ عبد الرحمن بن سالم
دار الهدى، عين مليلة

ـ **الدليل في التشريع المدرسي** أ/ ب دمرجـــي
الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

ـ **مبادئ الوظيفة العمومية** د/ محمد أنس قاسم جعفر
ديوان المطبوعات الجامعية السنة 1984

ـ **مجموعة السندات التكوينية إعداد هيئة التأطير**
بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم

ـ **أمرية 16 أفريل 1976**

ـ المرسوم رقم **59/85 المؤرخ في أول رجب عـــام 1405 الموافــق** 1985/3/23 المتضمن القانون الأساسي النمــوذجي لعمـــال المؤســـسات والإدارات العمومية

ـ المرسوم التنفيذي رقم 95 ـ 76 بتاريخ 95/3/11 يعـــدل المرســـوم 94ـ266 المتضمن تنظيم الإدارة المركزية في وزارة التربية الوطنية

ـ المرسوم التنفيذي رقم 90 ـ 174 المؤرخ في 1990/6/9 المتضمن تنظيم مصالح ميرية التربية

ـ الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية /العدد 46. 16 يوليو سنة 2006

مقـدمـة :

إن الحاجة شديدة إلى تقديم المفاهيم والأطر القانونية للموظف بما يضمن سلوكا منه قائما على أسس سليمة، وتبرز أهمية تقديم مثل هذه المبادرات في الإسهام في إصلاح المنظومة التربوية. لأن الموظف إذا لم تتوافر لديه مجموعة من الكفايات تؤهله للقيام بمهامه يأخذ في التخبط وارتكاب الأخطاء التي لن تكون في صالحه ولا في صالح المؤسسة التعليمية وهذا يتطلب:

تزويد الموظف بالوثائق والمعلومات في الجانب القانوني والتشريعي.

وإيمانا منا بدور المعلم ومساهمة في تكوين الرصيد القانوني والنصوص التشريعية وتوفيره بين يدي المشتغلين في الميدان، باعتباره أداة من أدوات العمل الضرورية التي تسعى في خلق الشروط المناسبة للعمل من أجل بلوغ الأهداف المرسومة. نضع بين يديك أخي المعلم هذا السند كمساهمة متواضعة، وهو خاتمة السند الأول الذي قدمناه في الإرسال الأول.

تعرضنا فيه لبعض الجوانب في القانون الإداري الذي بدا لنا أنه من الأهمية بمكان بالنسبة للمعلم (الموظف). ويبقى مجال القانون الإداري أوسع من هذا بكثير، وقد تفتح هذه المقتطفات تهيئة الزملاء المعلمين للإستزادة .

ونأمل أن يكون عملنا هذا لبنة في صرح المنظومة التربوية الجزائرية الجديدة الذي يستلزم تضافر جهود الجميع لإعلائه. ونحن إذ نؤكد على هذا ندعو المعلمين إلى التوسع في الموضوعات بالعودة إلى الأصول والمصادر القانونية مع ضرورة تحديثها وفق المستجدات في ميدان التشريع.

ونسأل الله أن نكون قد وفقنا في إضافة هذا السند بأسلوب منطقي يتناسب مع مستوى المعلمين، ويفي بحاجتهم ويشبع رغباتهم ويساعدهم في الوصول إلى الهدف من كل وحدة تكوينية. والله الموفق لما فيه خير الجميع.

الإرسال الثاني

السداسي الثاني

فهـــرس الإرسالين : الثاني و الثالث

المـــوضـــوع **الصفحــة**

الوحدة التكوينية الأولى: العطل ــ الغيابات

أولا: العطــل

للموظف الحق في عطلة سنوية مدفوعة الأجر.

تمنح العطلة السنوية على أساس العمل المؤدى خلال الفترة المرجعية التي تمتد من أول يوليو من السنة السابقة للعطلة إلى 30 يونيو من سنة العطلة .

بالنسبة للموظفين حديثي العهد بالتوظيف، تحتسب مدة العطلة السنوية بحصة نسبية توافق فترة العمل المؤداة .

تحتسب العطلة السنوية المدفوعة الأجر على أساس يومين ونصف في الشهر الواحد من العمل دون أن تتجاوز المدة الكاملة ثلاثين (30) يوما في السنة الواحدة للعمل ، وكل فترة تساوي أربعة وعشرين (24) يوما أو أربعة أسابيع عمل تعادل شهر عمل عند تحديد مدة العطلة السنوية المدفوعة الأجر. وتعتبر كل فترة عمل تتعدى خمسة عشر (15) يوما معادلة لشهر من العمل بالنسبة للموظفين حديثي العهد بالتوظيف ، ويمكن استدعاء الموظف المتواجد في عطلة لمباشرة نشاطاته للضرورة الملحة للمصلحة .

كما نشير أنه لا يجوز إنهاء علاقة العمل أو إيقافها أثناء العطلة.

توقف العطلة السنوية إثر وقوع مرض أو حادث مبرر.ويستفيد الموظف في هذه الحالة من العطلة المرضية ومن الحقوق المرتبطة بها والمنصوص عليها في التشريع المعمول به، ولا يمكن بأي حال أن تخول العطلة المرضية الطويلة الأمد كما يحددها التشريع المعمول به، مهما كانت مدتها، الحق في أكثر من شهر واحد كعطلة سنوية.

ويمكن للإدارة بالنسبة للعطل المرضية أن تقوم بإجراء مراقبة طبية إذا

اعتبرت ذلك ضروريا.

تعتبر فترات عمل لتحديد مدة العطلة السنوية:

ـ فترة العمل الفعلي.

ـ فترة العطلة السنوية .

ـ فترات الغيابات المرخص بها من قبل الإدارة .

ـ فترات عطلة الأمومة أو المرض أو حوادث العمل.

ـ فترات الإبقاء في الخدمة الوطنية أو التجنيد ثانية.

أيام الراحة القانونية :

ـ فترات الراحة القانونية المنصوص عليها في التشريع المعمول به والمتمثلة في:

1 ـ للموظف الحق في يوم كامل للراحة أسبوعيا .

2 ـ للموظف الحق في أيام الراحة والعطل المدفوعة الأجر المحددة في التشريع المعمول به .

3 ـ للموظف الذي عمل في يوم راحة قانونية الحق في راحة.

ثـــانيا : الغيـــابات

باستثناء الحالات المنصوص عليها صراحة في هذا الأمر، لا يمكن الموظف مهما كانت رتبته، أن يتقاضى راتبا عن فترة لم يعمل خلالها.يعاقب على كل غياب غير مبرر عن العمل بخصم من الراتب يتناسب مع مدة الغياب، وذلك دون المساس بالعقوبات التأديبية المنصوص عليها في هذا القانون الأساسي.

1ـ يمكن الموظف شريطة تقديم مبرر مسبق ،الإستفادة من رخص للتغيب دون فقدان الراتب في الحالات الآتية :

ـ لمتابعة دراسات مرتبطة بنشاطاته الممارسة في حدود أربع(4) ساعات في الأسبوع تتماشى مع ضرورة المصلحة،أو للمشاركة في الامتحانات أو المسابقات لفترة تساوي الفترة التي تستغرقها.

ـ للقيام بمهام التدريس حسب الشروط المنصوص عليها في التنظيم المعمول به.

ـ لأداء مهام مرتبطة بالتمثيل النقابي أو المشاركة في دورات للتكوين النقابي طبقا للتشريع المعمول به.

ـ للمشاركة في دورات المجالس التي يمارس عهدة انتخابية إذا لم يكن في وضعية انتداب.

ـ للمشاركة في التظاهرات الدولية الرياضة أو الثقافية.

2 ـ يمكن الموظف أيضا الإستفادة من تراخيص للغياب، دون فقدان الراتب للمشاركة في المؤتمرات والملتقيات ذات الطابع الوطني أو الدولي التي لها علاقة بنشاطاته المهنية .

ـ للموظف الحق مرة واحدة خلال مساره المهني، في عطلة خاصة مدفوعة الأجر لمدة ثلاثين (30) يوما متتالية لأداء مناسك الحج في البقاع

المقدسة.

ـ للموظف الحق في غياب خاص مدفوع الأجر مدة ثلاثة(3) أيام في إحدى المناسبات الآتية :

ـ زواج الموظف.

ـ ازدياد طفل للموظف.

ـ ختان ابن الموظف.

ـ زواج أحد فروع الموظف .

ـ وفاة زوج الموظف .

ـ وفاة أحد الفروع أو الأصول أو الحواشي المباشرة للموظف أو زوجه.

ـ تستفيد المرأة الموظفة خلال فترة الحمل والولادة ، من عطلة أمومة في التشريع المعمول به .

ـ للموظفة المرضعة الحق ابتداء من تاريخ انتهاء عطلة الأمومة،ولمد سنة،في التغيب ساعتين مدفوعتي الأجر كل يوم خلال الستة(6) أشهر الأولى وساعة واحدة مدفوعة الأجر كل يوم خلال الأشهر الستة الموالية.

يمكن توزيع هذه الغيابات على مدار اليوم حسب ما يناسب الموظفة .

ـ يمكن أن يستفيد الموظف من رخص استثنائية للغياب غير مدفوعة الأجر لأسباب الضرورة القصوى المبررة،لا يمكن أن تتجاوز مدتها عشرة(10)أيا في السنة.

الوحـــدة التكوينية 02: العقــوبــات التــأديبيـــة

صنف العقوبات التأديبية حسب جسامة الأخطاء المرتكبة إلى أربع(4) رجات :

ـ الدرجة الأولى: التنبيه ـ الإنذار الكتابي ـ التوبيخ.

ـ الدرجة الثانية :

التوقيف عن العمل من يوم (1) إلى ثلاثة (3) أيام .

الشطب من قائمة التأهيل .

ـ الدرجة الثالثة:

التوقيف عن العمل من أربعة (4) أيام إلى ثمانية (8) أيام .

النقل الإجباري.

ـ الدرجة الرابعة:

التنزيل إلى الرتبة السفلى. ـ التســريــح.

ـ تتخذ السلطة التي لها صلاحيات التعيين بقرار مبرر العقوبات التأديبية من الدرجة الأولى والثانية بعد حصولها على توضيحات كتابية من المعني

ـ تتخذ السلطة التي لها صلاحيات التعيين العقوبة التأديبية من الدرجة الثالثة الرابعة بقرار مبرر، بعد أخذ الرأي الملزم من اللجنة الإدارية المتساوية لأعضاء المختصة، كمجلس تأديبي، والتي يجب أن تبتّ في القضية مطروحة عليها في أجل لا يتعدى خمسة وأربعين (45) يوما ابتداء من اريخ إخطارها.

– يجب أن يخطر المجلس التأديبي، بتقرير مبرر من السلطة التي لها صلاحيات التعيين، في أجل لا يتعدى خمسة وأربعين (45) يوما ابتداء من تاريخ معاينة الخطأ.

– يحق للموظف الذي تعرض لإجراء تأديبي أن يبلغ بالأخطاء المنسوبة إليه وأن يطلع على كامل ملفه التأديبي في أجل خمسة عشر (15) يوما ابتداء من تحريك الدعوى التأديبية .

يجب على الموظف الذي يحال على اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء كمجلس تأديبي المثول شخصيا، ويبلغ بتاريخ مثوله قبل خمسة عشر (15) يوما على الأقل، بالبريد الموصي عليه مع وصل استلام. ويستطيع الموظف أن يلتمس من اللجنة كمجلس تأديبي، تمثيله من قبل مدافعه. وفي حال عدم حضورا لموظف الذي أستدعي بطريقة قانونية، أو حاول رفض التبرير المقدم من قبله تستمر المتابعة التأديبية.

يحق للموظف أن يستعين بمدافع أو موظف يختاره بنفسه، كما يمكنه أن يقدم ملاحظات كتابية أو شفوية أو أن يستحضر شهودا.

تقوم اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء بالمداولات في جلسة مغلقة .ويجب أن تكون قرارات المجلس مبررة .

يبلغ الموظف المعني بالقرار المتضمن العقوبة التأديبية، في أجل لا يتعدى ثمانية (8) أيام ابتداء من تاريخ اتخاذ هذا القرار، ويحفظ في ملفه الإداري .

في حالة ارتكاب الموظف خطأ جسيما يمكن أن يؤدي إلى عقوبة من الدرجة الرابعة، تقوم السلطة التي لها صلاحيات التعيين بتوقيفه عن مهامه فورا.

يتقاضى المعني خلال فترة التوقيف المنصوص في الفقرة أعلاه، نصف راتبه الرئيسي وكذا مجمل المنح ذات الطابع العائلي.

وإذا اتخذت في حق الموظف الموقوف عقوبة أقل من عقوبات الدرجة الرابعة، أو إذا تمت تبرئته من الأعمال المنسوبة إليه أو إذا لم تبت اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء في الآجال المحددة، يسترجع الموظف كامل حقوقه والجزء الذي خصم من راتبه.

يوقف فورا الموظف الذي كان محل متابعات جزائية لا تسمح ببقائه في منصبه ويمكن أن يستفيد خلال مدة لا تتجاوز ستة (6) أشهر، ابتداء من تاريخ التوقيف من الإبقاء على جزء من الراتب لا يتعدى النصف.ويستمر الموظف في تقاضي المنح العائلية. وفي كل الأحوال، لا تسوّى وضعيته الإدارية إلا بعد أن يصبح الحكم المترتب على المتابعات الجزائية نهائيا.

ـ يمكن الموظف الذي كان محل عقوبة من الدرجة الثالثة أو الرابعة، أن يقدم تظلما أمام لجنة الطعن المختصة في أجل أقصاه شهر واحد ابتداء من تاريخ تبليغ القرار.

يمكن للموظف الذي كان محل عقوبة تأديبية من الدرجة الأولى أو الثانية أن يطلب إعادة الاعتبار من السلطة التي لها صلاحيات التعيين، بعد سنة من تاريخ اتخاذ قرار العقوبة. وإذا لم يتعرض الموظف لعقوبة جديدة، تكون إعادة الاعتبار بقوة القانون، بعد مرور سنتين من تاريخ اتخاذ قرار العقوبة. وفي حالة إعادة الاعتبار، يمحى كل أثر للعقوبة من ملف المعني.

الأخطاء المهنية:

تصنف الأخطاء المهنية إلى:

ـ أخطاء من الدرجة الأولى.

ـ أخطاء من الدرجة الثانية.

ـ أخطاء من الدرجة الثالثة.

ـ أخطاء من الدرجة الرابعة.

♦ تعتبر على وجه الخصوص

أخطاء من الدرجة الأولى كل إخلال بالانضباط العام يمكن أن يمس بالسير الحسن لمصالح.

♦ تعتبر على وجه الخصوص،أخطاء من الدرجة الثانية الأعمال التي يقوم بها الموظف بما يأتي:

1 ـ المساس سهوا أو إهمالا بأمن المستخدمين أو أملاك الدولة.

2 ـ الإخلال بالواجبات القانونية الأساسية .

♦ تعتبر على وجه الخصوص، أخطاء من الدرجة الثالثة الأعمال التي يقوم بها الموظف بما يأتي:

1 ـ تحويل غير قانوني للوثائق الإدارية .

2 ـ إخفاء المعلومات ذات الطابع المهني التي من واجبه تقديمها خلال تأدية مهامه.

3 ـ رفض تنفيذ تعليمات السلطة السلمية في إطار تأدية المهام المرتبطة بوظيفته دون مبرر مقبول .

4 ـ إفشاء أو محالة إفشاء أسرار المهنة.

5 ـ استعمال تجهيزات أو أملاك الإدارة لأغراض شخصية .

♦ تعتبر على وجه الخصوص، أخطاء مهنية من الدرجة الرابعة:

1 ــ الإستفادة من امتيازات من أية طبيعة كانت، يقدمها له شخص طبيعي أو معنوي مقابل تأدية خدمة في إطار ممارسة وظيفته.

2 ــ ارتكاب أعمال عنف على أي شخص في مكان العمل .

3 ــ التسبب عمدا في أضرار مادية جسيمة بتجهيزات وأملاك المؤسسة.

4 ــ إتلاف وثائق إدارية قصد الإساءة إلى السير الحسن للمصلحة .

5 ــ تزوير الشهادات أو المؤهلات أو كل وثيقة سمحت له بالتوظيف أو بالترقية.والجمع بين الوظيفة التي يشغلها ونشاط مربح آخر.

♦ إذا تغيب الموظف لمدة خمسة عشر (15) يوما متتالية على الأقل دون مبرر مقبول ، تتخذ السلطة التي لها صلاحيات التعيين إجراء العزل بسبب إهمال المنصب،بعد الأعذار.

♦ لا يمكن الموظف الذي كان محل عقوبة التسريح أو العزل أن يوظف من جديد في الوظيفة العمومية.

إنهـــــاء الخدمـــة: (إنهاء علاقة العمل)

ينتج إنهاء الخدمة التام الذي يؤدي إلى فقدان الموظف عن :

ــ فقدان الجنسية الجزائرية أو التجريد منها.

ــ فقدان الحقوق المدنية .

ــ الاستقالة المقبولة بصفة قانونية .

ــ العــزل. ــ التســريــح.

ــ الإحــالة على التقــاعــد . ــ الــوفــاة.

♦ الاستقالة حق معترف به للموظف يمارس ضمن الشروط المنصوص

عليها في هذا القانون الأساسي .لا يمكن أن تتم الاستقالة إلا بطلب كتابي من الموظف يعلن فيه إرادته الصريحة في قطع العلاقة التي تربطه بالإدارة بصفة نهائية.

ـ يرسل الموظف طلبه إلى السلطة المخولة صلاحيات التعيين عن طريق السلم الإداري، وبتعين عليه أداء الواجبات المرتبطة بمهامه إلى حين صدور قرار عن هذه السلطة.

إن قبول الاستقالة يجعلها غير قابلة للرجوع فيها.

ـ لا ترتب الاستقالة أي أثر إلا بعد قبولها من السلطة التي يتعين عليها اتخاذ قرار بشأنها في أجل أقصاه شهران(2) ابتداء من تاريخ إيداع الملف.

غير أنه يمكن للسلطة التي لها صلاحيات التعيين تأجيل الموافقة على طلب الاستقالة لمدة شهرين(2) ابتداء من انقضاء الأجل، وذلك للضرورة القصوى للمصلحة . وبانقضاء هذا الأجل تصبح الاستقالة فعلية.

الوحـــدة التكـــوينيـــة 03 حـــوادث العمـــــل

المرجع:القانون 83/13 المؤرخ في 07/02/ 1983 المتضمن حوادث العمل.

إن القانون أعلاه يتناول حوادث العمل والأمراض المهنية ، لكن ستقتصر الدراسة على حوادث العمل.

1 ـ تعـــــريف الحادث: يعتبر حادث عمل:

1ـ كل حادث انجرت عنه إصابة بدنية ناتجة عن سبب مفاجئ وخارجي وطرأ في إطار علاقة العمل.

2 ـ الحادث الذي يقع أثناء العمل مثل :

أ ـ القيام خارج المؤسسة بمهمة ذات طابع استثنائي، أو دائم طبقا لتعليمات صاحب العمل بمناسبة ممارسة انتداب سياسي أو انتخابي أو بمناسبة ممارسته في إطار منظمة جماهيرية ما.

ب ـ مزاولة دراسة بانتظام خارج ساعات العمل.

جـ ـ الأنشطة الرياضية التي تنظم في إطار الجمعيات .

3 ـ يكون في حكم حادث العمل:

الحادث الذي يقع أثناء المسافة التي يقطعها المؤمن للذهاب إلى العمل أو للإياب منه مهما كانت وسيلة النقل المستعملة شريطة أن لا يكون المسار العادي قد انقطع أو انحرف. إلا إذا كان ذلك بحكم الضرورة أو الاستعجال أو لظرف عارض لأسباب قاهرة.يقع المسار المضمون على هذا النحو بين مكان العمل من جهة وبين مكان الإقامة أو ما شابه كالمكان الذي يتردد عليه العامل لتناول الطعام أو لأغراض قاهرة.

ملاحظة: الانحراف يقصد به الذهاب إلى الصيدلي أو النادي أو التاجر...

2: المستفيــدون منه: يستفيد من هذا القانون كل عامل مؤمن اجتماعيا كما تستفيد منه الفئات التالية:

ــ التلاميذ الذين يزاولون تعليما تقنيا.

ــ الطلبة.

ــ المسجونون الذين يؤدون عملا أثناء تنفيذ عقوبة جزائية .

ــ الأشخاص الذين يشاركون في الأعمال المنصوص عليها فيما يلي :

1 ــ الأنشطة المطلوبة التي تنظمها المنظمات الجماهيرية.

2 ــ الأنشطة الرياضية التي تنظم في إطار الجمعيات.

3 ــ القيام بعمل من أعمال البر والإحسان من أجل الصالح العام أو لإنقاذ شخص من الهلاك .

4 ــ الإصابة أو الوفاة اللتان تطرآن في مكان العمل أو في مدته .

3 ــ معاينــــة الإصاباتـ: يحرر الطبيب الذي يختاره المصاب شهادتين في نسختين يرسل الأولى على الفور إلى هيئة الضمان الإجتماعي والثانية للمصاب.

4 ــ التصريـــــح بالحـــادث : يجب أن يتم التصريح بالحادث من قبل :

♦ المصاب أو من ينوب عنه كصاحب العمل (مدير المؤسسة) في ظرف 24 ساعة (لا تحسب أيام العطل).

♦ صاحب العمل لهيئة الضمان الاجتماعي في ظرف 48 ساعة.

♦ من هيئة الضمان الإجتماعي على الفور إلى مفتش العمل المختص.

♦ وإذا لم يبادر صاحب العمل بما عليه ، يمكن أن يبادر المصاب أو ذوو حقوقه أو المنظمة النقابية أو مفتشية العمل بالتصريح لهيئة الضمان الإجتماعي. وذلك في أجل مدته 4 سنوات اعتبارا من يوم وقوع الحادث.

وماذا بعد التصـــريـــح؟

للإجابة عن هذا السؤال يمكن الرجوع إلى أحكام **المادتين : (16ــ17)** من القانون (13 ــ 83).

المادة : 15ــ 6 عندما تتوفر لدى هيئة الضمان الإجتماعي عناصر الملف، ولا سيما منها التصريح بالحادث ، يجب عليها البت في الطابع المهني للحادث في ظرف 20 يوما .

المادة : 17 إذا اعترضت هيئة الضمان الإجتماعي على الطابع المهني للحادث يجب عليها أن تشعر المصاب أو ذوي حقوقه بقرار في ظرف 20 يوما، اعتبارا من ورود نبأ الحادث إلى علمها كيفما كان ذلك .

وتقدم أداءات التأمينات الإجتماعية على سبيل الإحتياط ما لم تشعر هيئة الضمان الإجتماعي المصاب أو ذوي حقوقه بقرارها بواسطة رسالة موصى عليها مع طلب الإشعار بالإستلام.وإذا لم يصدر عن هيئة الضمان الإجتماعي الإعتراض المذكور يعتبر الطابع المهني للحادث ثابت من جانبها.

ويتبين مما تقدم أن المشرع قد ضبط الأحكام والشروط والإجراءات التي يستوجب على المصاب أو صاحب العمل أو هيئات الضمان الإجتماعي مراعاتها عند وقوع أي حادث عمل وذلك حماية لحقوق كل طرف من هذه الأطراف.ولم يتوقف عند هذه الأحكام بل أقر ضمانات إضافية لكل طرف حماية لحقوقه. وتتمثل خاصة في تسيير وتسوية الخلافات التي قد تنشأ .

وهو النظام المتمثل في مجموعة إجراءات إدارية وقضائية لتسوية النزاعات.

5 ـ **الآداءات** : بعد دراسة الملف من طرف هيئة الضمان الإجتماعي والتأكد من الإصابات من خلال الشهادات الطبية. للموظف الحق في تعويضات مهمة كانت طبيعتها.

6 ـ حــالات الإصـــابـــات:

1 ـ **الحالة الأولى** :العجز المؤقت:هي نفس الآداءات المقدمة من باب التأمينات الإجتماعية من حيث الطبيعة والمبلغ تشمل العلاجات والأجهزة وإعادة التأهيل الوظيفي، وإعادة التكييف المهني. تقدم هذه الآداءات على أساس 100٪ من التعويضات المعمول بها في مجال التأمينات الإجتماعية .
تدفع للمصاب أجرته خلال كل فترة العجز عن العمل التي تسبق إما الشفاء وإما الوفاة.

2 ـ **الحالة الثانية** : العجز الدائم: للمصاب الحق في ريع يحدد مبلغه على أساس أجرا لمنصب المتوسط الذي يتقاضاه خلال الإثني عشر شهرا (12)التي سبقت انقطاعه عن العمل ، يمكن مراجعة الريع إذا اقتضى الأمر.
يحدد الطبيب المستشار لهيئة الضمان الإجتماعي نسبة العجز عن العمل.
لا يمنح أي ريع إذا كانت نسبة العجز أقل من 10٪ .

3 ـ **الحالة الثالثة** :إذا نتجت الوفاة عن حادث عمل يستفيد ذوي الحقوق من منحة، لا يمكن الاستفادة من هذه المنحة ومنحة الوفاة التي تدفع بحكم التأمينات الإجتماعية إذا أسفر حادث عن الوفاة يستفيد كل ذوي الحقوق المصاب من ريع .

الوفـــــاة:

1 ـ التأميـــن على الوفـــاة :

يستهدف التأمين على الوفاة إفادة ذوي الحقوق للمؤمن له المتوفى في منحة الوفاة.

2 ـ مبلـــغ منحة الوفـــاة: يقدر مبلغ منحة الوفاة ب 12 مرة مبلغ آخر أجر شهري في المنصب. وتدفع منحة الوفاة دفعة واحدة لذوي الحقوق.

3 ـ رأسمـــال الوفـــاة :

لذوي الحقوق من أبناء وزوجة العامل أو الموظف المؤمن له والمتوفى منة خاصة يقدر منحة الوفاة 12 مرة مبلغ آخر أجر شهري في المنصب.

تدفع منحة الوفاة لذوي حقوق الهالك ويستفيد كذلك من منحة الوفاة ذو حقوق الفئات التالية:

ـ المتقـــاعـــد.

ـ المستفيـــد من ريع : حادث عمل .

ـ المستفيـــد من ريع الإحالة على العجز.

لا يجوز في أي حال من الأحوال أن يقل مبلغ منحة الوفاة عن مبلغ 12 مرة قيمة المبلغ الشهري للأجر الأدنى المضمون.

مـــلاحظـــــة:

تعريف الريـــع ومبلغـــه :

الريع :هي الجراية التي يستحقها صاحب العجز الدائم والمؤقت.يساوي الريع مبلغ الأجر المشار إليه.

1 ـ على أساس أجر المنصب المتوسط الذي يتقاضاه المصاب لدى واحد أو عدة أصحاب عمل خلال 12 شهرا التي سبقت انقطاعه عن العمل عقب تعرضه للحادث.

2 ـ على أساس أجر سنوي أيا كانت قيمة مبلغ الأجر الحقيقي. لا يجوز أن تقل قيمته عن(2300) مرة قيمة معدل ساعات الأجر الوطني الأدنى مضروبا في نسبة العجز.

يضاف مبلغ الريع بنسبة 40٪ إذا كان العجز دائما يضطره للجوء إلى مساعدة الغير له لقضاء شؤون الحياة اليومية.

تسوى المستحقات من الريع اعتبارا من اليوم التالي لتاريخ جبر الجرح أو تاريخ الوفاة. مع تسديده شهريا إلى مستحقه في سكناه وعند حلول أجله.

مراجعـــة الريـــع : يمكن أن يراجع الريع إذا اشتد عطب المصاب أو خف. تتم المراجعة كل ثلاثة أشهر على خلال السنتين المواليتين لتاريخ الشفاء.

حـــالة وفاة المصـــاب : إذا توفي المصاب على إثر عواقب الحادث يحق لذوي الحقوق أن يطالبوا بتحديد التعويضات المستحقة(العلاج،الإقامة بالمستشفى،الجراحة،الفحوص البيولوجية والإشعاعية،الأدوية وغيرها مما يستلزم حالة المصاب).

التقــــاعـــــد:

المرجع:1 التقاعد
القانون 12/83 المؤرخ في 83/02/07 المتضمن قانون التقاعد.
الأمر 18/96 بتاريخ 96/07/06 المعدل والمتمم لقانون 12/83.
المرسوم التنفيذي 317/98 المؤرخ في 98/05/26 المتضمن توسيع التقاعد المسبق لموظفي المؤسسات والأدارات العمومية .
المرجع: 2 ـ التقاعد المسبق:
المرسوم التشريعي 10/94 المؤرخ في 94/05/26 الذي يحدث التقاعد المسبق.
الأمر 13/97 بتاريخ 97/05/31 المعدل والمتمم للقانون 12/83 المادة 06 مكرر والمادة 12 المعدلة والمعادة الصياغة.

I ـ التقـــاعــــد: يشكل التقاعد حقا شخصيا لكل من العامل والموظف. ويستفيد منه مدى الحياة .

الهـــدف: يهدف هذا القانون إلى تأسيس نظام وحيد للتقاعد.

المبـــادئ: يقوم نظام التقاعد على المبادئ التالية:

- توحيد القواعد المتعلقة بتقدير الحقوق.
- توحيد القواعد المتعلقة بتقدير الإمتيازات.
- توحيد التمويل.

1 ـ المستفيدون منه: يستفيد من المعاش كل من العمال سواء أكانوا أجراء أم ملحقين الأجراء ومهما كان قطاع النشاط الذي ينتمون إليه والنظام الذي كان يسري عليهم.

يستفيد من الآداءات العينية الأشخاص الطبيعيين غير الأجراء الذين يمارسون بالفعل لحسابهم الخاص نشاطا حرا صناعيا أو تجاريا أو حرفيا أو فلاحيا .

2 ــ حقوق المتقاعد: تتمثل حقوق المتقاعد بعنوان التقاعد فيما يلي:

أ ــ معاش مباشر يمنح على أساس نشاط العامل بالذات. تضاف إليه زيادة عن الزوج المكفول.

ب ــ معاش منقول (في حالة وفاة العامل المتقاعد)إلى الزوج على قيد الحياة

1 ــ معاش إلى الزوج الباقي على قيد الحياة .

2 ــ معاش لليتامى (من أبناء المتقاعد المتوفى).

3 ــ معاشات للأصول (الأم والأب) .

3 ــ شروط الإستفادة منه: تتوقف وجوبا استفادة العامل من معاش التقاعد على استيفاء الشرطين التاليين كما تنص المادة 06 من القانون 83/12.

1 ــ بلوغ ستين سنة من العمر للرجل وخمسة وخمسين بالنسبة للمرأة.

2 ــ قضاء خمسة عشرة سنة في العمل على الأقل.

حالة خاصة بالأمهات: تستفيد العاملات اللاتي ربين ولدا واحدا أو عدة أولاد طيلة تسع سنوات على الأقل من تخفيض في السن على أساس: سنة واحدة عن كل ولد وذلك في حدود ثلاث سنوات.

وقد تم تعديل المادة المذكورة أعلاه بالصيغة التالية:

يمكن منح معاش التقاعد مع التمتع الفوري قبل السن المنصوص عليها في المادة 06 أعلاه في الحالات التالية ووفق الكيفيات التالية :

1 ــ دون أي شروط بالنسبة للسن إذا كان العامل الأجير قد أتم مدة عمل فعلي نتج عنه دفع اشتراكات تعادل اثنين وثلاثين سنة (32) على الأقل.

تعتمد ضمن الشروط المنصوص عليها في المادة 14 من هذا القانون وتدخل في حساب مدة اثنين وثلاثين سنة:

♦ الأيام التي تقاضى عليها العامل تعويضات يومية بعنوان التأمينات على المرض والأمومة وحوادث العمل والبطالة.

♦ فترات العطل القانونية المدفوعة الأجر وفترات الإستفادة من التعويض.

♦ فترات الإستفادة من التقاعد المسبق.

♦ سنوات المساهمة الفعلية في الثورة التحريرية الوطنية. كما هو منصوص عليها بموجب أحكام المادة 22 من هذا القانون.

2 ـــ ابتداء من سن الخمسين (50) يمكن للعامل الأجير الذي أدى مدة عمل فعلي، نتج عنه دفع الاشتراكات تعادل عشرين(20) سنة على الأقل أن يطلب الإستفادة من معاش تقاعد نسبي .

تقلص سن العمل ومدته المنصوص عليهما في الفقرة أعلاه بخمس(05) بالنسبة للنساء العاملات.

♦ كل فترة استفاد خلالها المؤمن له من معاش العجز أو ريع حادث عمل يناسب معدل عجزه 50٪.

♦ كل فترة أدى خلالها العامل التزامات الخدمة الوطنية .وكل فترة أديت خلالها التعبئة العامة (التجنيد العام بسبب الحرب).

اعتمادات سنوات العمل عند هيئات أخرى : يحق للعامل الإستفادة من فترات العمل التي أداها في إدارات أخرى غير إدارته المشغلة له شريطة أن يكون المستخدم قد دفع المستحقات التي عليه اتجاه صندوقي : الضمان الإجتماعي والتقاعد .مع استظهار شهادة الاعتراف بهذه السنوات المؤداة في العمل .

II ـ التقـــاعد المسبـــق:

(أ) يكون التقاعد المسبق بنفس شرط السن إن كان العامل المأجور قد اشتغل فعليا مدة 32 سنة وكان قد سدد عنها الاشتراكات المطلوبة ويمكن أن يستفيد من التقاعد النسبي ابتداء من بلوغه سن الخمسين إذا اشتغل فعليا مدة وسدد الاشتراكات المطلوبة منه عن مدة لا تقل عن 20 سنة، يخفض كل من شرط السن وشرط المدة بخمس سنوات بالنسبة للعاملات المأجورات (بلوغ سن 45 وتسديد اشتراكات عن مدة لا تقل عن 15 سنة).

(ب) ـ تعميم التقاعد المسبق على الموظفين: يستفيد موظفو المؤسسات والإدارات العمومية من الإحالة على التقاعد بصفة مسبقة خلال فترة قد تصل إلى عشر سنوات قبل السن القانونية للإحالة على التقاعد كما هو محدد في المواد : 5،7،6 من القانون 83/12 المذكور في المرجع .

(ج) ـ شروط الإستفادة من الإحالة على التقاعد المسبق:

1 ـ البلوغ 50 سنة بالنسبة للرجال و45 سنة بالنسبة للنساء .

2 ـ أن يجمعوا عددا من سنوات العمل أو المماثلة لها القابلة الإعتماد في التقاعد يساوي 20 سنة على الأقل .

3 ـ أن يكونوا قد دفعوا اشتراكات الضمان الإجتماعي مدة 10 سنوات على الأقل بصفة كاملة منها السنوات الثلاثة (03) السابقة لنهاية علاقة العمل التي تثبت وتخول الحق في التقاعد المسبق .

(د) ـ أن يكونوا مسجلين في القائمة الاسمية للموظفين الذين سيحالون على التقاعد المسبق بعد أخذ رأي لجنة الموظفين (اللجنة المتساوية الأعضاء).

III ـ إجراءات الإحـــالة على التقاعــد:

الأمر13/97 بتاريخ 1997/5/31 المعدل والمتمم للقانون 83/12 المادة 06 مكرر والمادة 12 المعدلة والمعادة الصياغة .

المرسوم التنفيذي 317/98 المؤرخ في 1998/10/03 المتضمن توسيع التقاعد المسبق لموظفي المؤسسات والإدارات العمومية .

تحتوي هذه الإجراءات على النقاط التالية :

1 ـ تكوين الملف: تتكفل الهيئات المستخدمة بالتعاون مع الهيئات القانونية الواردة بضبط حياة العامل المهنية وتبين حقوقه (المادة 60 من المرسوم 302/82 المؤرخ في 11/ 82/09).

2 ـ توقيف الراتب : لا يوضع الإشهاد بتوقيف الراتب إلا بعد أن يسلم الصندوق الوطني للتقاعد إشعار بقرار منح المعاش وهذا طبقا للمادة 10 من قانون 83/12 .

3 ـ ملف التقاعد: يسبق عملية الإحالة على التقاعد من قبل الموظف المعني ويحتوي على الوثائق التالية:

ـ طلب الإحالة على التقاعد يؤخذ من صندوق التقاعد .

ـ شهادة عائلية ـ شهادة الميلاد للمعني بالأمر ـ شهادة الحالة المدنية للزوج ـ شهادة عدم ممارسة الزوج أو الزوجة لأي نشاط.

ـ شهادة العضوية لجيش التحرير ـ صك بريدي مشطوب عليه.

ـ قرار التسمية ـ قرار الترسيم ـ آخر قرار للترقية .

ـ مجمل الخدمات ـ كشف الراتب لـ :48 الأشهر الأخيرة ،

شهادة عمل خارج قطاع التربية ـ نسخة لبطاقة الضمان الإجتماعي .

يرسل الملف كاملا إلى مديرية التربية بمصلحة الموظفين .

الإرســال الثـالث

الوحدة التكوينية3:التعاضدية المدرسية للتأمين على الحوادث المدرسية

النصوص المرجعية:

- **القانون 33/90 المؤرخ في 25/12/ 1990 المتعلق بالتعاضدية المدرسية.**
- **المرسوم 69 /29 بتاريخ 69/02/01 المتضمن الصلاحيات المخولة للدولة في ما يتعلق بمسؤوليتها المدنية.**
- **القانون المدني الجزائري المادة 135 .**

1 ـ تعريفهــا: «التعاضدية المدرسية للتأمين على حوادث التلاميذ هي عبارة عن جمعية ذات طابع خيري .

تخضع للقانون 33/90 المؤرخ في 90/12/25 المتعلق بالتعاضدية المدرسية».

هدفهــا:

إن الهدف من تأسيس التعاضدية المدرسية ليس الربح، بل التكفل بصفة تكميلية بجميع الحوادث التي يتعرض لهاالتلاميذالمسجلين قانونا بالمؤسسات التعليمية.

ــ أثناء الحصص التعليمية.

ــ في ساحة المؤسسة وفي داخل الأقسام.

ــ المواقع المراقبة من طرف موظفي المؤسسة .

ــ أثناء النشاطات الثقافية والرياضية.

ــ الحفلات والرحلات المرخص بها والمؤطرة من طرف موظفي المؤسسة

ملاحظة:النشاطات الرياضية المدرسية الداخلية في نطاق فدرالية الألعاب المدرسية تتكفل بها هذه الأخيرة.

2 : أهميتهــا :للتعاضدية أهمية بالغة، فهي تعمل على تحسين ظروف العمل التربوي، وضمان الهدوء والنظام والانضباط للتقليل من الحوادث

3 ــ دورهــا: يتلخص دورها في مساعدة المؤسسات التعليمية فــي تحمــل نفقات العلاج للتلاميذ الذين يتعرضون للحوادث المدرسية.

ــ دفع المصاريف الطبية، الدواء، الإقامة بالمستشفى والعمليات الجراحية.

ــ منح مساعدة خاصة إذا أقر المجلس بضرورة ذلك وفي إطار الإمكانيات والشروط المحددة في القانون الداخلي.

ــ لا تمنح تعويضات عن عجز أو وفاة، أو تحل محل المسؤولية المدنية للدولة ولا يعتبر نشاطها كنشاط التأمين .

4 ــ الاشتراكات :تلزم المادة 09 من القانون الأساســي للمنخــرطين بــدفع الاشتراكات السنوية من طرف مدير المؤسسة قبل نهاية شهر نوفمبر من كل سنة دراسية .

الحــوادث المدرسيـــة:

1 . التدابير اللازمة والضرورية لتفادي الحوادث المدرسية :

1 .1 مراقبة التلاميذ أثناء دخولهم وخروجهم وأثناء الراحة .

1 .2 إلصاق لائحة المراقبة والمداومة يبين فيها عدد المكلفين بهذه المهمة مع تحديد المساحة المكلف بها كل واحد.

1 .3 احترام التلاميذ التعليمات الممنوحة لهم من إدارة المؤسسة.

1 .4 تطبيق أحكام القرار 778 المتعلق بنظام الجماعة التربوية .

1 .5 إشعار الأولياء بأحكام النظام الداخلي والمصادقة عليه .

2 . الإجراءات الواجب اتخاذها في حالة وقوع حادث :

2 .1 إسعاف التلميذ المصاب (الإسعافات الأولية الخفيفة)

2 .2 الإتصال بالحماية المدنية لنقل المصاب أو المصالح الإستشفائية.

2 .3 الإتصال بالأولياء فورا (هاتف، برقية، اتصال مباشر).

2 .4 إجراء تحقيق دقيق حول الظروف، وملابسات الحادث، من طرف المدير، المساعد التربوي القائم بالخدمة.

2 .5 جمـــع شهادات مكتوبة .

2 .6 تحرير تقرير مفصل عن الحادث موضحا فيه اليوم، الساعة، مكان وقوع الحادث، أسبابه حسب النموذج الرسمي.

3 . تكويـــن الملـــف :

3 .1 تحرير تقرير حسب النموذج المعتمد في 03 نسخ.

3. 2 الوثائق المرفقة:

شهادة طبية ــ شهادة مكتوبة للتلميذ ــ شهادات الحاضرين(شاهدان).
وصفات الطبيب وفاتورة دفع مصاريف العلاج .
تقدم في أجل مدته 72 ساعة من وقوع الحادث.

4 . إرسال التقارير أو الملف:

4 .1 مديرية التربية.

4 .2 نسخة إلى تعاضدية الحوادث المدرسية .

4 .3 أرشيف المؤسسة (ملاحظة : تقدم شهادات بعد الشفاء) .

الخلاصة: إن تعاضدية المساعدة المدرسية التي تعمل في إطار جمعوي لا تستفيد من أي دعم مالي عمومي رغم الدور المكثف الذي تقوم به اتجاه التلميذ والمعلم خدمة للتربية. إن كان هذا لا يؤثر على جديتها وإخلاصها في تأدية ما تلتزم به قانونا فلا بد أن تحظى برعاية ومحافظة من طرف المهتمين بالمدرسة وعلى رأسهم الإدارة المدرسية .

تعمل التعاضدية من أجل إعطاء النشاط الجمعوي بعده الكامل دون احتكار أو استخدام لميولات خارجة عن نطاق المشروع.

كما تفكر في تطوير العلاقات التي تستفيد منها تعاضديتنا على المستوى الوطني والإقليمي والدولي .

إن تعاضدية المساعدة المدرسية تتميز بتجربة تاريخية طويلة، الشيء الذي يجعلها تطمح وتبحث عن جميع المبادرات والسبل التي من شأنها رفع التحديات في قيام نظام تربوي يتعايش مع عالم يتغير لا يترك للضعفاء مجالا للتخلي عن القيم الإنسانية أو الإبداع.

أنظر الملحق الخاص بالتقرير عن الحادثة:

وزارة التربية الوطنية

تقــرير عن الحادثــة

المؤسسة............ البلدية..............

مفتشية:............

(توضيح طبيعتها) (العنوان الكامل للمدرسة)

العمـــالة

لقب واسم رئيس المؤسسة...

(هل هو عضو في التضامن)

لقب واسم رئيس المصلحة...

(هل هو عضو في التضامن المدرسي)

القسم واسم وتاريخ ازدياد المصاب..

(وهل هو عضو في التعاضدية)

القسم الذي يزاول فيه دروسه واسم المعلم.................................

اسم الأب أو الولي...

عنوان العــائــلة..

وضعية الوالدين والاعتبارات التي يتمتعان بها.............................

رقم الحساب الجاري للولي أو المؤسسة (ضروري)...........................

محــل الحادثــة ....

(قاعة الدرس، ساحة المدرسة، الخ)

لقب واسم وتاريخ الشهود ....

(تحرير كتابة إفادات الشهود وإرفاقها بالتقرير)

النظام المدرسي: هل قرئ وعلق...

علاقـــة الحـــادثـــة

طبيعة وخطورة الحادثة: إرفاق شهادة طبية أو نسخة مشابهة حررت بواسطة رئيس المؤسسة...

الأسباب المؤثرة في الحادثـــة: بمـــا يـــشغل معلـــم المـــصلحة فـــي هـــذه الحالةوماذافعل...

....

....

....

إفادة رئيس المؤسسة ....

....

....

موقف الأقـــارب...

مخطط ومحـــل الحادثـــة...

....

(بيان الأماكن التي يحتلها: المعلمون، المجروحون، مسببو الحادثة، المسافة) حرروا تقريرا كاملا دقيقا قصيرا، احتفظوا بنسخة منه، وأرسلوا نسخ إلـــى السيد مفتش التعليم، أو مرفقة بشهادة طبية الأصلية وكشف الأدوية، المادة06 من القانون الأساسي للتعاضدية.

في..........سنة........19 في ....سنة..........19

رئيس المؤسسة **المعلم المراقـــب**

هذه الوثيقة مهداة من تعاضديه المساعدة المدرسية.

الجمعية الثقافية الرياضية:

المرجع:

قانون رقم 90 /31 المؤرخ في 17 جمادي الأولى 1411 الموافق
لـ : 14 ديسمبر 1990 المتعلق بالجمعيات .
المنشور رقم 275/ 92 بتاريخ 1992/10/17 المتعلق بإنشاء الجمعيات الثقافية الرياضية المدرسية.
المنشور رقم 90/176 المتعلق بتجديد مكاتب الجمعيات الثقافية والرياضية.

1 تعريف الجمعية الثقافية الرياضية:

لقد نص المنشور رقم 176 ــ90 المشار إليه أعلاه أن الجمعية الثقافية الرياضية «هي التي تشرف على مختلف النشاطات العلمية والفنية والرياضية والحملات التطوعية، وتنظم الحفلات والمعارض والرحلات والتظاهرات الرياضية واللقاءات الثقافية بين الأقسام وبين المؤسسات ». وهي جمعية مكونة من التلاميذ كمشتركين وكأعضاء.

باعتبار المؤسسة التعليمية مجموعة تربوية، ينبغي أن تنظم فيها نشاطات ثقافية وفنية، ورياضية في إطار مناسب، وتؤسس فيها جمعية ثقافية رياضية مدرسية، تحت إشراف مدير التربية بصفته رئيس الاتحادية الولائية للأعمال المكملة للمدرسة . وعملا على تجسيد أهداف المنظومة التربوية في الميادين الثقافية والعلمية والفنية، وسعيا لما تصبو إليه المدرسة الجزائرية في إطار تشجيع المواهب وإبرازها وتطوير القدرات وتنمية المهارات الفردية والجماعية للتلاميذ لتحقيق التكامل الثقافي والفني والرياضي والتربوي في إطار النوادي والفروع التي تنشأ في المؤسسة. ويمكن حصر أهداف هذه

الجمعية فيما يلي:

2 ــ أهــدافهــا:

ــ تنظيم النشاطات الثقافية والفنية والعلمية داخل المؤسسات التعليمية .

ــ تنظيم الحفلات والمعارض والرحلات والتظاهرات واللقاءات الثقافية بــين الأقسام وبين المؤسسات التعليمية المختلفة والاحتفال بالمناســبات الوطنيــة والأعياد الدينية .

ــ تنظيم التعاون المدرسي لتطوير استعدادات التلميــذ ومواهبــه، وتطــوير النشاطات الجماعية والمبادرات، وتعبئة التلاميذ وتجنيــدهم نحــو القــضايا الوطنية وتنمية السلوكات المميزة عن طريق ممارسة العمل الجماعي.

ــ تنظيم التبادل الثقافي بين المؤسسات التعليمية.

ــ ربط الصلة بين المدرسة ومحيطها الإجتماعي والثقافي والصناعي البيئي.

ونشير هنا إلى إلى المرسوم 71/76 الذي تناولت بعض مواده هذا الجانــب الهام من العملية التربوية:

المــاد 15:

تنظم أحوال حياة المجموعة التربوية اعتمادا على نشاطات ثقافيــة وفنيــة ورياضية وأعمال إنتاج فردية وجماعية، وفترات ترويح ولا بد من أن تساعد هذه النشاطات على خلق محيط ملائم باستمرار لازدهار استعدادات التلميذ.

المادة 16:

يضع مدير المؤسسة بالتعاون مع الجماعات المحلية والمنظمات الجماهيريــة ولا سيما جمعية أولياء التلاميذ البرنامج السنوي للنشاطات الثقافيــة والفنيــة والرياضية . كما جاء في القرار رقم 778 المتعلق بنظام الجماعة التربويــة

في مادته 31 ما يلي:« ينخرط التلاميذ برخصة من أوليائهم في النوادي والجمعيات المنشأة داخل المؤسسة في إطار النشاطات الثقافية والرياضية.»

3 ــ أهميــة الجمعية الثقافية الرياضية :

للجمعية الثقافية الرياضية أهمية بالغة في حياة المؤسسة لمالها من دور في ربط الصلة بين مختلف أعضاء الأسرة التربوية من تلاميذ ومعلمين وعمال وإداريين، فهي عامل مزيل للفروقات والحواجز التي طالما سببت مشاكل عديدة في مؤسساتنا.

تشجيع النشاطات الثقافية والرياضية والعلمية بين مختلف أفراد المجموعة التربوية عن طريق التفاعل بين هذه المجموعات يتولد عنه حب الإطلاع والاكتشاف والاختراع (المنشور الوزاري رقم 229 ــ 88).

الجمعية تفتح أمام التلاميذ ومؤطريهم آفاقا واسعة في الميادين التالية :

المجلة المدرسية، المنافسات بين الأقسام، وما بين المؤسسات التربوية

الأشغال اليدوية،الطرز الخياطة، الفنون التشكيلية بمختلف أنواعها، المجموعات الصوتية، المسرح، تأسيس نوادي علمية وتكنولوجية، النشاطات الرياضية الفردية منها والجماعية الرحلات السياحية والترفيهية.

ملاحظة: تتضمن القائمة المقترحة في القانون الأساسي مجموعة من الأنشطة تم تصنيفها انطلاقا من طابعها، أدبية، فنية، علمية، تكنولوجية، رياضية. وهي مقدمة على سبيل المثال ويمكن إثراؤها وتوسيعها إلى نشاطات أخرى، انطلاقا من الإمكانيات المحلية المتوفرة، منها البشرية والمادية أو تلك التي لها علاقة بالتجهيزات والمنشآت والإعتمادات المالية .

أخلاقيــات المهنــة: (الصفــات الشخصية للمدرس الجيد)

شهدت السنوات الأخيرة رغبة ملحة في معرفة الصفات الشخصية التي تؤدي إلى نجاح التدريس، ولقد لوحظ أن مشكلة حسن انتقاء المدرسين للتدريب أو الاستخدام تتوقف على القدرة على تحديد أحسن الصفات التي يجب أن يتصف بها المدرس، ونحن إذا لم نحسن اختيار من يقوم بالتدريس فسيتسرب إلى المهنة كثير ممن لا يصلحون لها، وحينئذ فالويل للمتعلمين، وقد عملت استفتاءات واسعة في العالم، وخاصة العالم الغربي وأمكن الوصول إلى مايقرب من خمسة وعشرين صفة يجب أن تتوفر في المدرس:

1 ــ القدرة على الملاءمة.

2 ــ جاذبية المدرس ومظهره الشخصي

3 ــ سعة ميوله(ميله إلى المجتمع ــ ميله إلى المهنة ــ ميله إلى تلاميذه).

4 ــ العناية بالمهنة(الدقة التجديد).

5 ــ التذوق والأدب والحكمة والمشاركة الوجدانية والعطف.

6 ــ التعاون (مساعدة الآخرين).

7 ــ الثبات.

8 ــ الانطلاق.

9 ــ الحماس (القدرة على الإيحاء ــ اليقظة ــ الحب).

10 ــ القوة (الشجاعة ــ القدرة على التصميم ــ الحزم ــ وضوح الهدف).

11 ــ الحكم السليم (بعد النظر ــ البصيرة).

12 ــ الصحة.

13 ــ الأمانة.

14 ــ حب العمل (الصبر والمثابرة).

15 ـ الزعامة (التلقائية ـ الثقة بالذات).

16 ـ الأناقة (النظافة).

17 ـ الجاذبية (سهولة الاقتراب ـ المرح ـ التفاؤل ـ تذوق الفكاهة..).

18 ـ سعة الأفق العقلي .

19 ـ العبقرية.

20 ـ الدقة في المواعيد .

21 ـ الرقي في الأخلاق (الذوق الطيب ـ التواضع ـ الأخلاق، البساطة).

22 ـ الميل إلى الإطلاع العلمي.

23 ـ ضبط النفس.

24 ـ التقدمية.

25 ـ الإقتصـــــاد.

ولقد عملت أبحاث أخرى قام بها رجال التعليم ووصلوا إلى أن الصفات التي يجب أن تتوفر في المدرس هي الصفات الآتية:

1 ـ أن تكون لديه مؤهلات(علمية).

2 ـ النظام.

3 ـ مهارة في التدريس.

4 ـ حب العمل.

5 ـ العناية بالروتين.

6 ـ فصاحة لغوية.

7 ـ لباقـــة.

8 ـ القدرة على تكييف النفس.

9 ـ حاسة العدل

10 ـ التعاون.

11 ـ التفاؤل.

12 ـ القدرة على الإدارة المدرسية.

13 ـ الدقة في المواعيد .

14 ـ ضبط النفس .

15 ـ الإعتماد على النفس .

16 ـ مراعاة الحاجات الفردية.

17 ـ المهارة في حفز غيره على العمل.

18 ـ الصحـــــة.

19 ـ الصـــــــوت.

20 ـ الحمـــــاس.

ومما سبق يتبين أن هناك صفات عامة متفق عليها من الجميع في رسم صورة المدرس الناجح، ويمكن أن نأخذ القائمة الأخيرة كمعيار للصفات التي يجب توافرها في المدريس الجيد. وإذا تساءلنا عن أهم صفات المدرس التي تؤثر في شخصيته، وقمنا بتحليل دقيق للقوائم السابقة، لوجدنا أن جميع الصفات قد ذكرت في القوائم المختلفة، وربما كان هناك اختلاف في إحدى القوائم أغفلت الاتجاهات الدينية للمدرس ومثله العليا وعقائده، وإغفالها كما يتصور بعض أولئك أمر طبيعي لمن لا يؤمن بضرورة وجود فلسفة لدى المدرس، ولكننا نعتقد أن هذا الإغفال له خطورته.

الصحـــة المـــدرسيـــة:

النصـــوص المرجعيـــة:

•القانون رقم 85/05 بتاريخ 85/02/16 المتعلق بحماية الصحة وترقيتها.
•المنشور الوزاري المشترك رقم 495/ 83 المؤرخ في 83/11/21 المتعلق بالتدابير الوقائية في مجال حفظ الصحة بالمؤسسات المدرسية .
•المنشور الوزاري المشترك رقم 410 المؤرخ في 15/ 90/01 المتعلق بإنشاء المجالس الصحية إجباريا.
•المنشور الوزاري رقم 14 بتاريخ 99/8/9 المتعلق بدعم الوقاية الصحية المدرسية .
التعليمة الوزارية المشتركة رقم 45 بتاريخ 2000/10/19 المتعلقة بحملات الاتصال الاجتماعي والتربية الصحية في الوسط المدرسي .
•التعليمة الوزارية المشتركة بتاريخ 2001/01/22 المتعلقة بتطبيق برنامج الصحة المدرسية.

مـــدخـــل: ليس معنى الصحة أن تخلو أجسامنا من الأمراض، بل أن تكون في حالة تمكنها من الحياة السعيدة والقيام بوظائفها على أفضل وجه، ولذلك عرّفت منظمة الصحة العالمية الصحة بمفهومها الحديث بأنها:« حالة التكامل البدني والعقلي والنفسي والاجتماعي،وليست فقط الخلو من الأمراضْ والعاهات ».أشهر تعريف لمفهوم الصحة العامة، التعريف الذي وضعته لجنة من خبراء الإدارة الصحية العالمية :« هي العلم والفن الهادفان إلى صد غائلة المرض،والوقاية منه والعمل على إطالة فترة الحياة قدر المستطاع ورفع مستوى الصحة والكفاية، نتيجة للمجهودات المنظمة، لتحسين صحة البيئة والتحكم في انتشار الأمراض المعدية، وتعليم الأفراد أصول الصحة الشخصية، وتنظيم الخدمات الطبية والتمريض، لإكتشاف المرض في بوادره

والوقاية منه، وتنمية الجهاز الإجتماعي حتى يتمكن كل فرد من الإرتقاء إلى مستوى معيشي باعث على الصحة، وحتى يمنح كل مواطن حقوقه الطبيعية في الصحة وطول العمر».

أهميـــة الصحـــة المدرسيـــة:

هناك أسباب عديدة تجعل المجتمعات المتقدمة تولي عنايتها الخاصة للصحة المدرسية نذكر منها:

♦ يشكل التلاميذ والأطفال في السن المدرسي شريحة واسعة من السكان.

♦ تتميز فترة السن المدرسي بالنمو والتطور السريع، جسميا وعقليا واجتماعيا ونفسيا مما يستلزم توفير الظروف المساعدة للنمو والتطور.

♦ تعرض الطفل في مرحلة الدراسة إلى كثير من المشاكل والضغوطات الإجتماعية قد تؤدي به إلى العزلة والإنطواء أو اللجوء إلى السلوك العدواني

♦ هناك فرص كثيرة مهيأة للآصابة بالأمراض المعدية،والحوادث المدرسية.

♦ تمتع الطفل بالصحة الجيدة عامل هام يساعده على التعلم واكتساب المعلومات والخبرات التعليمية التي تهيئها له المدرسة ، وقد أثبتت عدة دراسات أن الفشل المدرسي (الإخفاق الدراسي) في أغلب الأحيان ناتج في بعض الأحيان عن بعض المشاكل الصحية .

♦ التربية الصحية المدرسية تساعد التلاميذ على اكتساب السلوك الصحي السليم وقد يساعد هذا على التأثير في محيطه الأسري وفي حياته المستقبلية .

♦ البرامج الرياضية المدرسية عامل هام في رعاية صحة التلاميذ ووقايتهم من ضعف البنية وتشوهات القوام، وعامل يساعد على إيجاد التكامل بين صحتهم الجسمية والعقلية والانفعالية،وإزالة أسباب الاضطرابات النفسية عندهم، كما تضمن أفضل فرص للتعلم .

♦ في الرعاية الصحية للتلاميذ حماية لهم من الإجهاد المدرسي من الناحيتين الجسمية والعقلية، لذلك وجب توفير البيئة الصحية في المدرسة .

أهداف الصحة المدرسية: وتهدف الصحة المدرسية إلى:

ـ خلق الوسط المناسب والبيئة الصحية اللازمة للنمو البدني والعقلي والانفعالي.

ـ الحصول على صورة واقعية ودقيقة للأحوال الصحية للتلاميذ في السن المدرسي وذلك عن طريق الفحوصات الطبية في بوادر المراحل التعليمية والفحوص الدورية حسب ما تقتضيه الظروف .

ـ اكتشاف الإنحرافات الصحية، والعمل على معالجتها قدر المستطاع.

ـ العناية الخاصة بالتلاميذ المصابين بالعاهات،والتلاميذ ذوي المشاكل .

ـ تعويد التلاميذ على العادات الصحية السليمة ورفع مستوى ثقافتهم الصحية

ـ خلق علاقة مستمرة بين البيت والمدرسة لتسهيل الكشف عما يصيب صحة التلميذ ووضع خطة لمعالجتها.

على أن مثل هذه الأهداف لا يمكن الوصول إليها ما لم يتوفر الأطباء والخبراء بشؤون الصحة المدرسية، أو الممرضات المتمرسات، وكذلك المعلمون المتدربون على الصحة وعلى كيفية علاجها. ومن أجل ذلك عملت وزارة التربية الوطنية على تنظيم الصحة المدرسية بإحداث وحدات للكشف والمتابعة لتتولى التغطية الطبية لتلاميذ المؤسسات التعليمية.

دور المدرسة في ترقية الصحة : تعد المدرسة من أكثر المؤسسات مسؤولية في تقديم التربية الصحية لأبنائها بصفة عامة،والخدمات الصحية بصفة خاصة، إذ أن التربية في أوسع معانيها تعني الإعداد للحياة، ومن ثم يقع على المدرسة عبء تحمل المسؤولية لتحرير أبناء المجمع من العادات الخاطئة،

وخلق الوسط المناسب وتوفير الفرص لفهم وتحقيق اللياقة المتكاملة للأبناء، لتكون بيئة المدرسة صالحة لعملية النمو والتطور السليم،وتتجه جميع الخبرات في كل أركان المدرسة إلى الاهتمام بالسلوك الصحي والاجتماعي والخلقي السليم .

وتهدف الحماية الصحية في الوسط المدرسي إلى:

ـــ وقاية الوسط المدرسي من الأمراض.

ـــ علاج الأمراض البسيطة المكتشفة.

ـــ مراقبة شروط الوقاية والنظافة والأمن بالمؤسسات.

ـــ المشاركة في الحملات الوطنية المتعددة لمكافحة الآفات الإجتماعية .

دور المعلم : إن دور المعلم لا يتوقف عند تنفيذه للمنهاج الدراسي بل يمكن أن يتجاوز ذلك ويساهم بفعالية في الوقاية الصحية ،بتطويره وتكوينه لجعله قادرا على تحقيق الأهداف، وتطوير المحتوى وتوليد الأنشطة والمهارات الملائمة والمنسجمة مع حاجات البيئة المحلية، وإمكاناتها خاصة أن طبيعة المعلم في المدرسة تمنح له فرصا أكثر من غيره للملاحظة والتدخل.

والتربية الحديثة ترى أن هدف التربية العام فيما يتعلق بالصحة يجب أن يساعد التلميذ على المحافظة على صحته وتنميتها، وكذلك مشاركته تحمل مسؤوليته في حماية صحة الآخرين، ونستطيع هنا أن نذكر بعض واجباته :

ـــ الاشتراك في الفحص الطبي الدوري للتلاميذ.

ـــ مراعاة الحالة الصحية للقسم، من حيث التهوية والإضاءة واختيار المقعد المناسب لكل تلميذ.وأماكن التلاميذ ذي السمع والبصر الضعيفين.

ـــ المبادرة باكتشاف الأعراض التي تدل على إصابة التلاميذ بالأمراض كتأخر النمو، وتحويلهم إلى الطبيب.

ــ التنسيق مع طبيب المدرسة، وتزويده في كل وقت بالمعلومات التي يلاحظها عن صحة أي تلميذ،وأخذ بعض المعلومات والتعليمات منه للإستفادة في معاملة التلاميذ داخل القسم.

ــ التعاون مع المدرسة والأسرة في الرعاية الصحية للتلميذ.

ــ ويمكن للمعلم أن يحلل مع الطبيب كل حالة يلاحظها أثناء الفحص الدوري للقسم بحكم ملاحظاته الدائمة للتلاميذ واحتكاكه بهم.

ــ المبادرة لإكتشاف ما يدعو للشك في وجود أمراض معدية داخل القسم،والمبادرة بعزل المريض المصاب حتى يتم فحصه من قبل الطبيب.

الإجراءات الوقائية :

أولا: شروط الوقاية والنظافة، وتتمثل في:

1 ــ نظافة المرافق الصحية: توفير عدد كافي من المغاسل والمراحيض والاهتمام بتطهير المياه.

2 ــ وقاية ونظافة هياكل التغذية : النقل، التخزين، الحفظ، الطهي، رفع القمامات، تصريف المياه القذرة، الإفراغات،.......وغيرها.

3 ــ نظافة القاعات الدراسية : تنظيف وتهوية قاعات الدراسة يوميا،توفير شروط الإنارة والتدفئة، الإهتمام بنظافة وسلامة الساحات وأماكن اللعب والرياضة.

ثانيــا :شروط الأمن وسلامة المؤسسة ومحيطها، وتتمثل في:

1 ــ احترام قواعد الأمن وحفظ الصحة وتجنب الحوادث الجسدية .

2 ــ مراقبة الدخول على كل ما من شأنه أن يمس سلامة المؤسسة.

3 محاربة الآفات الإجتماعية والتحذير بمخاطرها داخل المؤسسة وخارجها.

4 ــ العمل على بث روح الانضباط والامتثال للنظام .

ثالثــا: هيأة التلاميذ والموظفين والعمال:

يطلب من التلاميذ المحافظة على نظافتهم ونظافة محيطهم، كما يجب على كل من له صلة بالتلاميذ وبالمواد الغذائية، الالتزام الدائم بنظافة أجسامهم وثيابهم ساعات العمل.

خاتمة : إن تكوين شخصية سوية، سليمة صحيحة تتوفر فيها كل الشروط الصحية، النفسية والعقلية والحسية من توازن وذكاء وقدرة على الملاحظة الدقيقة والفهم الصحيح والاستدلال والتحليل والنقد الموضوعي البناء هي مسؤولية تتحملها كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع بكل هيئاته .ووزارة التربية الوطنية مدرك تمام الإدراك لهذه الشراكة، ومن ثمة أولت عناية للصحة المدرسية من خلال المناشير والندوات والملتقيات الجهوية والوطنية.

ملحــق :

الشبكــة الاستدلالية للمرتبــات

المرجــع:

مرسوم رئاسي رقم 07 ـ 304 مؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2006، يحدد الشبكة الاستدلالية لمرتبات الموظفين ونظام دفع رواتبهم.

تشمل الشبكة الاستدلالية لمرتبات الموظفين مجموعات وأصنافا وأقساما فرعية خارج الصنف مصحوبة بأرقام استدلالية دنيا وأرقام استدلالية للدرجات توافق ترقية الموظف في رتبته.

تحدد المجموعات والأصناف والأقسام الفرعية خارج الصنف والأرقام الاستدلالية الدنيا والدرجات والأرقام الاستدلالية الموافقة طبقا للجدول الآتي:

المجموعة	السلم	الرقم الاستدلالي الأدنى	الرقم الاستدلالي للدرجات				
			الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
د	1	200	10	20	30	40	50
	2	219	11	22	33	44	55
	3	240	12	24	36	48	60
	4	263	13	26	39	53	66
	5	288	14	29	43	58	72
	6	315	16	32	47	63	79
ج	7	348	17	35	52	70	87
	8	379	19	38	57	76	95
ب	9	418	21	42	63	84	105
	10	453	23	45	68	91	113
أ	11	498	25	50	75	100	125
	12	537	27	54	81	107	134
	13	578	29	58	87	116	145
	14	621	31	62	93	124	155
	15	666	33	67	100	133	167
	16	713	36	71	107	143	178
	17	762	38	76	114	152	191
	خارج الصنف						

السادسة	السابعة	الثامنة	التاسعة	العاشرة	الحادية عشرة	الثانية عشرة
60	70	80	90	100	110	120
66	77	88	99	110	120	131
72	84	96	108	120	132	144
79	92	105	118	132	145	158
86	101	115	130	144	158	173
95	110	126	142	158	173	189
104	122	139	157	174	191	209
114	133	152	171	190	208	225
125	146	167	188	209	230	251
136	159	181	204	227	249	272
149	174	199	224	249	274	299
161	188	215	242	269	295	322
173	202	231	260	289	318	347
186	217	248	279	311	342	373
200	233	26	300	333	366	400
214	250	285	321	357	392	428
229	267	305	343	318	419	457
	خارج الصنف					

شبـكة مستـويات التـأهيـل

يتم تصنيف الرتب في مختلف المجموعات والأصناف والأقسام الفرعية خارج الصنف حسب مستويات التأهيل المطلوبة وطريقة التوظيف المقررة للالتحاق بالوظيفة، طبقا للجدول الآتي:

المجموعات	الأصناف	مستويات التأهيل
د	1	* السنة السادسة من التعليم الأساسي الأول.
	2	*السنة السابعة من التعليم الأساسي. *السنة الثامنة من التعليم الأساسي.
	3	*شهادة التكوين المهني المتخصص. *السنة التاسعة من التعليم الأساسي.
	4	*شهادة التعليم الأساسي أو شهادة التعليم المتوسط.
	5	*شهادة الكفاءة المهنية. *السنة الأولى من التعليم الثانوي.
	6	*شهادة التحكم المهني. *السنة الثانية من التعليم الثانوي.
ج	7	*السنة الثالثة من التعليم الثانوي. *السنة الثانية من التعليم الثانوي +12شهرا من التكوين. *السنة الثانية من التعليم الثانوي+24 ن التكوين.
	8	*البكالوريا. *شهادة تقني.

ب	9	*البكالوريا +24 شهرا من التكوين.
	10	*شهادة تقني سامي. *شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية. *البكالوريا +36 شهرا من التكوين.
أ	11	*ليسانس ـ ليسانس نظام(ل م د (l m d)). *شهادة الدراسات العليا (d e s).
	12	*شهادة المدرسة الوطنية للإدارة .
	13	*البكالوريا +5 سنوات من التكوين العالي. *ماستر نظام(ل م د) (l m d). * ليسانس + ما بعد التدرج المتخصص.

الخبـــرة المهنيـــة:

يتجسد تثمين الخبرة المهنية التي اكتسبها الموظف في ترقية في الدرجة.

ـ تتمثل الترقية في الدرجة في الانتقال من درجة إلى درجة أعلى منها مباشرة، في حدود 12 درجة حسب مدة تتراوح بين 30 و 42 سنة.

ـ تحدد الأقدمية المطلوبة للترقية في كل درجة بثلاث مدد ترقية على الأكثر، دنيا ومتوسطة وقصوى، طبقا للجدول أدناه:

الترقية في الدرجة	المدة الدنيا	المدة المتوسطة	المدة القصوى
من درجة إلى درجة أعلى منها مباشـــرة .	(سنتـــان وستة أشهر)	(3 سنـــوات)	(3سنـــوات و6أشهـــر)
المجمـــوع:12 درجة	30 سنة	36 سنة	42 سنة

●يستفيد الموظف من ترقية في الدرجة إذا توفرت لديه في السنة المعتبرة الأقدمية المطلوبة في المدد الدنيا والمتوسطة والقصوى، تكون تباعا حسب النسب 4و4و 2 من ضمن عشرة (10) موظفين.

وإذا كرس القانون الأساسي الخاص وتيرتين (2) للترقية في الدرجة، فإن النسب تحدد، على التوالي، (6) وأربعة(4) ضمن عشرة (10) موظفين.

تتم الترقية في الدرجة بقوة القانون حسب المدة القصوى مع مراعاة أحكام المادة 163 من الأمر رقم 06 ـ 03 المؤرخ في 15 يوليو سنة 2006.

إذا كان الموظف قد مارس نشاطا مدفوع الأجر قبل توظيفه، فإنه يستفيد بعد ترسيمه في رتبته، من احتساب الخبرة المهنية المكتسبة بمعدل:

*1,4%من الراتب الأساسي عن كل سنة نشاط في المؤسسات العمومية.

*0,7% من الراتب الأساسي عن كل سنة نشاط في قطاعات أخرى.

أسئلة التقويم الذاتي :

س1 ــ ما هي حقوق الموظف إثر حادث عمل؟

س2 ــ ما هو تصنيف العقوبات التي يتعرض لها الموظف؟

س3 ــ متى تنتهي مهام المعلم ؟

س4 ــ صنف الأمراض المدرسية؟

س5 ــ حدد الصفات الصحية الجيدة لتلاميذك ؟

س6 ــ ما هي التعاضدية الوطنية لعمال التربية والثقافة ؟

الإنجــاز الشخصـــي:

ابحث عن الحلول المقترحة لمكافحة الأمراض المدرسية؟

الإجابة :

ج1 ــ وفق وضعيات الموظف فإن كان:

1 ــ مرسما: يحتفظ براتبه كاملا خلال مدة العجز عن العمل.

2 ــ متدربا: له الحق في تعويض يعادل الأجر اليومي خلال ثمانية وعشرين يوما، ويرفع هذا الأجر من النصف إلى الثلثين ابتداء من التاسع والعشرين إلى أن يتم الشفاء.وفي حالة بقائه مصابا بعجز جزئي دائم يعادل أو يفوق 10٪ يمنح ريعا تحدد مبلغة إدارة الوظيفة العمومية.

ج2 ــ يتعرض الموظف تبعا لخطورة الخطأ إلى عقوبات متفاوتة:

الدرجة الأولى ــ الدرجة الثانية ــ الدرجة الثالثة ــ الدرجة الرابعة.

ج3 ــ تنتهي مهام المعلم ويفقد صفة موظف في الحالات التالية :

الاستقالة ــ الإلغاء القانوني لعقد العمل ــ التسريح ــ التقاعد ــ الوفاة العجز(عدم القدرة الكاملة عن العمل).

ج 4 ــ ♦ الأمراض المدرسية التي تصيب الصحة العقلية للطفل .

♦ الأمراض المدرسية التي تصيب الصحة الجسدية للطفل

ج 5 ــ الطفل الذي يضحك ، الطفل الذي يلعب ، الطفل النظيف

الشعر القصير، أنف نظيف، أسنان نظيفة، التغذية المتوازنة

النشاط والحيوية، المناوبة بين الراحة والعمل، علاقة الطفل مع الغير النتائج الإيجابية في المدرسة، التقارير الطبية السليمة.

ج 6 ــ هي هيئة وطنية مسيرة بممثلين منتخبين من طرف عمال التربية، تتكفل بتعويضات مكملة للضمان الاجتماعي وغيرها كما ينص عليها قانونها. كما نشير أن للتعاضدية منشآت للعلاج والترفيه والإيواء يمكن الإطلاع عليها في مناشير التعاضدية.

المـــراجــع :

- **الكتاب السنوي 1998** المركز الوطني للوثائق التربوية
- **كتب التربية الصحية** سلسلة قضايا التربية
- **الصحة والمجتمع** د/ سرور أسعد منصور الدار العربية للكتاب
- **قانون 83 ـ 13 بتاريخ 02 ـ 06 ـ 1983** المتعلق بحوادث العمل
- **المنشور رقم 175 بتاريخ 17ـ 12ـ 1989** يتعلق بتنسيق أنشطة الحماية الصحية
- **القانون 90 ـ 33 المؤرخ في 25 ـ 12 ـ 1990** المتعلق بالتعاضدية المـــــدرسيـــــة
- **أمر رقم 97 ـ 13 المؤرخ في 31 ـ 05 ـ 1997** المعدل والمتمم للقانون رقم 1983 المؤرخ في 02 ـ 06 ـ 1983 المتعلق بالتقاعد
- **المنشور رقم 275 ـ 92 بتاريخ 17 ـ 10 ـ 1992** المتعلق بإنشاء الجمعيات الثقافية الرياضية المدرسية
- **الصحة والتمريض والإسعاف** معهد إعداد المدرسين / المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية سوريا
- **ملتقى الصحة المدرسية** نوفمبر 1996 وزارة التربية الوطنية
- **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد 61 السنة سبتمبر 2007**

موقع الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد
http ://www.onefd.edu.dz



تم الطبع تحت إشراف
الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد
2009